UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT „ION CREANGĂ”
DIN CHIŞINĂU

Cu titlu de manuscris
CZU 37.0 (043.2)

FORMAREA COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ PRIN MODULUL PEDAGOGIC UNIVERSITAR

13.00.01 – Pedagogie generală

Teza de doctor în pedagogie

Conducător ştiinţific: **COJOCARU MAIA**,
doctor în pedagogie, conf. univ.

Autor: **SADOVEI LARISA**

Chişinău 2008

STRUCTURA TEZEI

PRELIMINARII ……..……p.3

CAPITOLUL I. FUNDAMENTE EPISTEMOLOGICE ŞI PRAXIOLOGICE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ

1.1. Definiri conceptuale ale comunicării didactice şi competenței de comunicare didactică.....p. 9

1.2. Paradigme de interpretare a comunicării didactice.....p. 23

1.3. Modelul competenței de comunicare didactică.....p. 33

CAPITOLUL II. PARTICULARITĂȚILE FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI

2.1. Considerente privind impactul curriculumului pedagogic universitar în formarea competenței de comunicare didactică .....p. 49

2.2. Specificul comportamentului comunicativ al studenților pedagogi.....p. 65

CAPITOLUL III. VALORI ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ FORMATE PRIN EXPERIMENT

3.1. Demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică.....p. 88

3.2. Valori ale competenței de comunicare didactică la studenții pedagogi.....p. 108

Concluzii generale şi recomandări.....p. 119

Adnotare.....p. 122

Резюме.....p. 123

Symmary.....p. 124

Termeni cheie (română, engleză, rusă).....p. 125

Bibliografia.....p.126

Anexe.....p. 135

PRELIMINARII

Actualitatea cercetării. Evoluția orientărilor conceptuale şi mecanismelor de modernizare a învățământului superior național a determinat un proces de reformă a Curriculumului pedagogic universitar din perspectiva paradigmelor promovate de viziunile/acțiunile forurilor internaționale şi progreselor înregistrate de ştiințele educației. Contextul pedagogic devine hotărîtor în optimizarea comportamentelor comunicative, concepute nu doar ca un instrument al interacțiunilor cu caracter didactic, ci ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea profesională a educatorului. În acest sens, *formarea competenței de comunicare didactică studenților pedagogi* răspunde principiului de abordare comunicativă a educației şi completării registrului competențelor de specialitate ale profesorului.

Reflectată în curriculumul universitar la nivelul macrocompetențelor, competența de comunicare şi integrare socială implică realizarea obiectivului general de formare a competențelor necesare integrării profesionale. Deoarece implementarea standardelor profesionale în învățământul universitar solicită proiectarea şi formarea *competențelor de profil* prin derivarea competențelor primare, considerăm important a specifica în structura standardului de formare pedagogică inițială **competența de comunicare didactică (CCD)**, actuala formulă, *competența de comunicare şi inserție socială,* fiind identică pentru formarea profesională, în general şi, cu atît mai mult, pentru învățământul general. Curriculumul psihopedagogic universitar de bază enumeră competențele ce formează „stratul prim" al formării personalului didactic: *comunicativitatea, valorizarea conținuturilor, cercetarea şi inovarea experiențelor educaționale, cunoaşterea elevului, empatia, creativitatea, managementul educațional***.** Asigurarea calității în învățământ este determinată de abordarea competențelor-cheie orientate spre relațiile de colaborare dintre profesor şi elev, subliniază Pâslaru Vl., această dimensiune fiind apreciată drept subiect activ în concepția noilor mutații de comportament ale profesorului şi ale elevului în contextul noului model didactic.

Competența de comunicare didactică este direct implicată în susținerea procesului educațional conform unor legități specifice şi vizează măiestria cadrului didactic de a elabora mesaje educaționale în funcție de particularitățile cîmpului psihosocial, provocînd reacții formative subiecților, condiția esențială fiind compatibilizarea educațională. Deşi la nivel național şi internațional există cercetări ce reflectă competența de comunicare didactică, totuşi formarea competenței vizate este insuficient sistematizată într-o concepție teoretică şi metodologică de dezvoltare în procesul de formare a cadrelor didactice. Definirea conceptului de comunicare în practica educațională, în opinia Callo T., este fundamentată în baza etnografiei comunicării – dependența comunicării de anumite reguli sociale, sociologiei comunicării – atitudinea partenerilor, ştiințelor psihologice – procesul de învățare, filosofiei – comunicarea induce

obligatoriu un comportament, domeniului funcționalității şi interacțiunii comunicative prin limbă. Precizarea conceptului „comunicare didactică" este reflectată de Nicola Gr., analizînd cu mai multă pondere fenomenul persuasiunii în relația „învățător-elev". Bolboceanu A. subliniază ideea prin care, tradițional, comunicarea este cercetată ca fond de stabilire şi dezvoltare a relațiilor interumane, ca modalitate de existență a acestora. Afirmația autoarei despre rolul comunicării copilului cu adultul ca una dintre determinantele importante, permanente ale dezvoltării intelectuale constituie un argument pentru formarea competenței de comunicare didactică la studenții pedagogi.

Formarea competenței de comunicare didactică la studenții pedagogi devine posibilă de realizat prin predarea/învățarea/evaluarea disciplinelor modulului pedagogic şi solicită pe de o parte, formarea unor capacități, deprinderi, abilități, atitudini profesionale la nivelul discursului didactic, iar pe de altă parte, dezvoltarea comportamentelor relaționale, facilitînd, astfel, integrarea viitorilor profesori în şcoala modernă. Din această perspectivă formarea competenței de comunicare didactică a devenit un obiectiv al studiilor teoretice şi praxiologice din Republica Moldova, actualitatea cercetării fiind confirmată de necesitatea precizării componentelor şi elaborarea unui demers metodologic de formare a competenței de comunicare didactică. Direcțiile principale abordate în cercetările din domeniul comunicării didactice în general, a competențelor de comunicare la studenți în special, vizează formarea comportamentului comunicativ prin diverse strategii de interacțiune educațională. Această situație generează **problema cercetării** ce constă în identificarea componentelor competenței de comunicare didactică în contextul conceptului educațional modern al reformei învățămîntului universitar pedagogic şi a reperelor teoretico-experimentale de formare a competenței de comunicare didactică.

Gradul de cercetare a problemei. Considerată obiect a numeroase investigații psihologice, problematica privind comunicarea didactică este valorificată de ştiințele educației în cercetările savanților Pâslaru V., Callo T., Mândâcanu V., Cuznețov L., Şoitu L., Nicola Gr., Albulescu I. şi M., Ciobanu O., Iacob L., Suhomlinskii V., Amonaşvili Ş., Slastionin V.A., Кан-Калик В.А., Коломинский Я.Л., Леонтьев А.А., Rogers K., Maslow A., ş.a. Problemele comunicării pedagogice la nivelul teoretico-metodologic au fost abordate şi realizate de către Bolboceanu A., Cojocaru M., Goraş-Postică V., Dumitriu Gh., Popescu-Neveanu P., Creţu T., Kan-Kalic V.A., Ziaziun I., Бодалёв А. А..

În lucrările de psihologie socială s-au discutat formele comunicării prin corelația finalități-conținuturi-resurse (Neculau A., Moscovici S.), acestea determinînd abordarea comunicării ca modalitate de stabilire, dezvoltare şi existență a relațiilor interumane (Abric J. C.; Scheflen A. E.; Watzlavick P., Мясищев В. Н.; Бодалёв А. А.; Леонтьев А. А., Лисина М. И. ş. a). În arealul

cercetărilor pedagogice s-au obținut rezultate practice semnificative despre esența culturii de comunicare a profesorului şi căilor de dezvoltare a acestora. Merită atenție abordarea problemei de către cercetătorii (Patraşcu D., Mândâcanu V., Palii A., Guțu V., Izbeştskii I., Moskalenco A.N., Rahimov A.Z., Zeaziun I. ş.a.) care determină specificul dezvoltării culturii de comunicare la etapa debutului profesional.

Obiectul cercetării l-a constituit procesul de formare a competenței de comunicare didactică a studenților pedagogi.

Scopul investigației: determinarea reperelor epistemologice şi praxiologice pentru formarea competenței de comunicare didactică la studenții pedagogi prin modulul pedagogic universitar.

Ipoteza: Formarea competenței de comunicare didactică este un proces complex şi strategic ce va permite integrarea şi adaptarea profesională eficientă a studenților pedagogi dacă:

- vor fi stabilite componentele structurale ale competenței de comunicare didactică;
- vor fi identificate particularitățile de formare a competenței de comunicare didactică;
- se va aplica demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică;
- vor fi identificate valorile competenței de comunicare didactică integrate în finalitățile de formare profesională prin modulul pedagogic universitar.

Obiective de cercetare:

- determinarea reperelor teoretice ale conceptului competență de comunicare didactică;
- elaborarea modelului competenței de comunicare didactică a studenților pedagogi şi finalităților de formare a competenței de comunicare didactică;
- stabilirea particularităților de formare a competenței de comunicare didactică studenților pedagogi;
- elaborarea demersului curricular de formare a competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar;
- stabilirea pe cale experimentală a variabilelor competenței de comunicare didactică a studenților pedagogi;
- generalizarea, sistematizarea datelor şi elaborarea concluziilor ştiințifice şi recomandărilor practice privind formarea competenței de comunicare didactică.

Epistemologia cercetării s-a constituit din idei, concepte, teorii şi modele din domeniile:

- teoria educației (Cristea S., Cucoş C., Macavei E., Călin M., Pidkasistîi P., Podlasîi I. etc.);
- teoria şi metodologia curriculumului universitar pedagogic din Moldova (Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I.);
- teoria psihopedagogică a personalității cadrului didactic (Mândâcanu V., Kan-Kalic V., Rădulescu-Motru C., Slastionin V., Văideanu G. etc.);

- conceptul de comunicare didactică (Călin M., Ciobanu O., Cucoş C., Crețu O., Cozma T., Iacob L., Nicola Gr., Perrenoud Ph., Şoitu L. etc.);
- recomandările ghidului metodologic privind proiectarea standardelor de formare inițială în învățământul universitar (Guțu Vl., Muraru E., Dandara O.)

Metodologia cercetării a cuprins următoarele tipuri de metode:

- *pedagogice:* documentarea ştiințifică, observarea, sondajul, analiza produselor activității studenților (portofoliul), compararea, chestionarul, grilele de observare, grilele de control, experimentul pedagogic (de constatare, de formare şi de control);

- *statistice:* prelucrarea şi interpretarea statistică a datelor din punct de vedere cantitativ (media aritmetică, semnificația procentului şi verificarea ipotezei), calitativ, grafic.

Inovația ştiințifică şi valoarea teoretică a investigației este obiectivată în:

- Modelul competenței de comunicare didactică structurat pe componentele discursivă în plan cognitiv, retoric şi relațională în plan conversațional, motivațional;
- demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică;
- valori comportamentale proiectate şi obiectivate în competența de comunicare didactică.

Valoarea practică a cercetării constă în:

- renovarea curriculumului la cursul opțional "Comunicare didactică" din perspectiva Modelului competenței de comunicare didactică elaborat;
- implementarea programului de ameliorare/dezvoltare a competenței de comuncare didactică printr-un sistem de traininguri;
- Demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică la studenții pedagogi, validat prin experiment, este util pentru:
  - renovarea curriculumului pedagogic universitar;
  - elaborarea suporturilor de curs şi ghidurilor metodologice pentru disciplinele pedagogice;
  - activitatea de predare a cadrelor didactice universitare;
  - formarea/autoformarea profesională a studenților pedagogi.

Concluziile şi recomandările elaborate pot fi valorificate în stabilirea unor noi perspective de abordare a problemelor privind formarea competenței de comunicare didactică pe parcursul vieții.

Tezele ştiințifice propuse pentru susținere:

1. Competența de comunicare didactică este definitorie în dezvoltarea / integrarea / armonizarea competențelor profesionale, asigurînd realizarea eficientă a rolurilor cadrului didactic.
2. Componenta ***discursivă*** a CCD, reflectată în planurile *cognitiv şi retoric*, şi componenta ***relațională,*** exprimată de planurile *conversațional şi motivațional,* permit abordarea sistemică şi

coerentă a procesului de formare a competenței de comunicare didactică, constituind o premisă pentru reconceptualizarea modulului pedagogic universitar.

3. Particularitățile de formare a competenței de comunicare didactică la studenții pedagogi se exprimă în **capacitatea de a elabora/ține discursul didactic** *(argumentare logică, explicație eficientă, descriere consecutivă, definire accesibilă, expresii verbale schematizate, comunicare convergentă, valorificare a limbajului para- şi nonverbal, armonizare a mesajului verbal, para- şi nonverbal, transpunere didactică a conținuturilor)* şi **capacitatea de a dezvolta/întreține relații comunicative cu înalt nivel de feed-back** *(ascultarea activă, asigurarea interacțiunii, valorificarea limbajului nonverbal, transmiterea conținuturilor afectiv-atitudinale, autoreglarea emoțională, provocarea/menținerea/amplificarea continuă a interesului, prevenirea/soluționarea conflictelor pedagogice).*
4. Demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică orientează dezvoltarea competenței pe dimensiunile:
   - *epistemologică* – în baza teoriilor, legilor, paradigmelor specifice comunicării didactice;
   - *teleologică* – concretizată în obiective de formare a CCD pentru domeniile cunoaştere, aplicare, integrare;
   - *conținutală* – vizează strategia fuzională prin discipline obligatorii şi la liberă alegere şi strategia disciplinară prin cursul opțional;
   - *metodologică* – prin activități didactice universitare, practica pedagogică, traininguri şi autoformare;
   - *evaluativă* - prin asigurarea retroacțiunii comunicării didactice.
5. CCD se obiectivează în **valorile comportamentale** la nivel discursiv – normativitate *lingvistică, discurs coerent şi inteligibil, limbaj pedagogic, strategii discursive, persuadare rațională, fidelitate şi pertinență ştiințifică, personalizare, convergența limbajelor;* şi la nivel relațional - *stil cooperant, persuadare afectivă, distributivitate a atenției, flexibilitate comportamentală, conversație empatică, echilibru emoțional, expresivitate afectivă, retroacțiune pozitivă.*

Eşantionul experimental al cercetării a fost constituit din 150 de subiecți, studenți din anii II, III, IV, facultățile de filologie, istorie, limbi străine şi pedagogie.

Confirmarea rezultatelor s-a realizat la şedințele Catedrei Ştiințe ale Educației din cadrul UPS „I. Creangă", Seminarului Ştiințific de Profil din cadrul IŞE. Ideile şi tezele investigației au fost valorificate prin modulul pedagogic universitar în cadrul proiectării/realizării/evaluării activităților didactice la disciplinele modulului pedagogic, prin practica pedagogică, în publicațiile de domeniu, fiind materializate în renovarea curricula modulului pedagogic, în elaborarea suporturilor de curs şi ghidurilor metodologice la disciplinele universitare "Teoria educației" şi

"Teoria instruirii", în articole ştiinţifice. Aspecte ale cercetării au fost prezentate şi supuse dezbaterilor în cadrul conferinţelor ştiinţifice şi a revistei de profil „Univers Pedagogic".

Etapele cercetării. Cercetarea s-a desfăşurat în trei etape:

Prima etapă (2002 – 2003): documentarea bibliografică; cercetarea cadrului experienţial; examinarea documentelor; structurarea de conţinut a tezei; elaborarea capitolelor teoretice.

Etapa a doua (2003 – 2004): desfăşurarea experimentului pedagogic de constatare, de formare şi de control.

Etapa a treia (2005 – 2006): interpretarea sintetică a rezultatelor experimentale şi redactarea textului tezei.

Structura tezei include preliminarii, trei capitole, sinteza rezultatelor, concluzii generale şi recomandări, adnotare şi cuvinte-cheie în limbile română, engleză şi rusă, lista abrevierilor, bibliografie, 8 anexe. Textul tezei conţine 16 tabele, 15 figuri.

În teză sunt utilizate abrevierile:

CCD - competenţa de comunicare didactică;

MCCD – Modelul competenţei de comunicare didactică;

DCF CCD – demersul curricular de formare a competenţei de comunicare didactică;

ADU – activităţi didactice universitare;

E.E. – eşantion de bază;

E. M. – eşantion martor.

CAPITOLUL I. FUNDAMENTE EPISTEMOLOGICE ŞI PRAXIOLOGICE ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ

1.1. Definiri conceptuale ale comunicării didactice şi competenței de comunicare didactică

Cercetările din ultimii 50 de ani ai secolului nostru au pus la punct o structură bine organizată a fundamentelor teoretice privind comunicarea, iar preocupările în acest domeniu continuă să producă rezultate remarcabile, fiind departe de a se considera încheiate. În cercetările curente, definirea *comunicării* rămîne a fi în continuare un cîmp vast de cercetare şi dezbateri controversate pentru specialiştii din diverse domenii, subliniază Abric J. [1, p. 11], astfel îndreptățind, în opinia lui Bougnoux D., fundamentarea ştiinţifică a sintagmei *ştiinţele comunicării* [22, p.9]. Comunicarea constituie obiectul unei ştiințe integrative, care-şi particularizează diferența specifică prin „studierea circuitelor profesionale şi instituționale ale informației, fie că această informație este destinată publicului larg, fie că este destinată publicului specializat", menționează Dafinoiu J. [49, p.177]. În concepția lui Şoitu L. comunicarea umană în general înseamnă *ştiința de a folosi mijloacele de exprimare (*cuvinte, gesturi, tehnici) şi *abilitatea de a primi, descifra si valorifica răspunsul* (feed-back-ul), iar emiterea mesajului necesită *voința şi capacitatea de a orienta mesajul* spre celălalt cu înțelegerea nevoii acestuia; cercetarea înțelegerii şi *nevoia de a se face înțeles* [161, p.50]. *Criteriile, valorile şi credințele* sînt trei elemente diferite pentru fiecare dintre parteneri pe interferența cărora este întemeiată comunicarea. Aceste trei sisteme - procesul intern (cognitiv), statutul intern (credințele) şi comportamentul extern vor interacționa permanent, deoarece profesorul, comunicînd, poate stimula şi motiva pozitivarea acestora în raport cu exigențele sale. „Promovarea acestei optici pedagogice ne obligă să operăm cu termenul ce desemnează aceste aspecte inseparabil legate ale unui proces unic - educatorul: comunicînd, poate stimula, motiva şi forma pozitivarea competențelor elevilor în raport cu exigențele şi valorile sale, subliniază Şoitu L. [161, p.132].

În încercarea de a sintetiza mulțimea variabilelor identificate în definițiile comunicării ne-am focalizat demersul asupra comunicării cu funcție didactică, interesul central fiind atribuit componentelor prin care sursa (cadrul didactic) transmite un mesaj receptorului (elevului/studentului) cu intenția de a-i forma/dezvolta un comportament comunicativ utilizînd doar acele elemente din aria comunicării ce oferă un plus de claritate şi concretizare specificului acestui cîmp de cercetare. Această perspectivă generează oportunitatea reflecției didactice în legătură cu viziunea asupra actului de comunicare drept cadru structurat instrumental, comunicarea

referindu-se la acțiunea de trimitere şi receptare a mesajelor care au loc într-un context, presupune anumite efecte, pot fi deformate de zgomote şi furnizează oportunități de feed-back.

Ciobanu O., referindu-se la comunicarea umană ca un proces activ de identificare, stabilire şi întreținere de contacte sociale, consideră, că în învățămînt se exprimă ca formă particulară şi personalizată a instruirii, fiind numită *comunicare didactică*. În accepția autoarei *comunicarea didactică* este o formă particulară a comunicării umane indispensabilă în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică şi asistată, ce presupune un raport bilateral profesor – elev şi vizează o interacțiune de tip *feed-back* privind atât informațiile explicite, cît şi cele adiacente intenționate sau formate în cursul comunicării. Printre *caracteristicile definitorii ale comunicării didactice sînt menționate:*

1) caracterul pronunțat explicativ (se acordă mare importanță înțelegerii de către elevi a mesajului);

2) structurarea conform logicii pedagogice a ştiinței predate;

3) rolul activ al profesorului, ca emițător şi receptor, în selectarea informațiilor; accesibilizându-le, organizându-le şi, mai ales, personalizându-le în funcție de destinatar şi de cadrul în care se transmit; evident se ghidează inclusiv după programă şi manual;

4) dominrea comunicării verbale inițiată şi susținută de profesori (60-70%) precum şi tutelarea de către profesori a actului de comunicare;

5) funcțiile evaluativă şi autoevaluativă, în egală măsură pentru educat şi educator, țintind atingerea finalităților propuse, acoperirea nevoilor şi intereselor elevilor [37, p 18-19].

Cucoş C. prezintă *comunicarea didactică* drept „un transfer complex, multifazial şi prin mai multe canale al informației între două entități (indivizi sau grupuri) ce-şi asumă simultan şi succesiv rolurile de emițători şi receptori semnificînd conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ”[48, p.177].

Iacob L. propune o posibilă definire a comunicării didactice debutînd cu ideea că *aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare.* În acest înțeles sunt eliminate *restricțiile de conținut* (pentru că învățarea este în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoştințe, deprinderi, motivații, atitudini etc.), de *cadru instituțional* (comunicare didactică poate exista şi informală), sau cele *privitoare la parteneri* [80, p. 234]. Într-adevăr, precizează autoarea, nu prezența personajelor „profesor-elev/elevi imprimă unei comunicări specificul didactic, ci respectarea legităților proprii unui act sistematic de învățare”, acestea fiind orientate spre optimizarea raporturilor dintre funcțiile şi finalitățile educației, dintre obiectivele - conținuturile - metodologia - evaluarea activității de educație/instruire .

Specificul comunicării la clasă este determinat de *cadrul instituțional în care se efectuează* şi de *logica specifică a învățării*, ca modalitate fundamentală de instruire şi educare. În opinia autoarei elementele ce conferă specificitate comunicării didactice sunt:

1. dimensiunea explicativă a discursului didactic, care vizează înțelegerea celor transmise;
2. structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice, prin care este facilitată înțelegerea unui adevăr, nu doar simpla enunțare;
3. rolul activ al profesorului, care selecționează, organizează, personalizează conținuturile literaturii de specialitate;
4. combinarea formelor verbale de comunicare la clasă - oral/scris
5. accentuarea conştient sau nu a unei dimensiuni ale comunicării: informative, relaționale, pragmatice etc. [80, p. 234-236].

Referințele autorilor privind realizarea învățării într-un cadru instituțional sugerează mai mult un aspect cantitativ al instruirii fără a elucida dimensiunea calitativă a relației în cauză. În acest sens, Bolboceanu A. întregeşte imaginea fenomenului prin extensia acestui cadru la nivelul atitudinii adulților în interacțiunea cu copiii. Referindu-se la cadrele didactice antrenate în educarea copiilor (n. a. - suflete instituționalizate) din şcolile internat subliniază, că fiind absorbiți de obligațiunile funcționale, educatorii îşi amintesc rareori de existența unor sentimente a celor ce sînt în grija lor, nu intuiesc că micuții ar putea să viseze la ceva, că doresc să fie susținuți să fie importanți pentru cineva şi să li se recunoască valoarea. Trebuințele psihologice, prin natura lor, pot fi satisfăcute într-o activitate specifică – comunicarea, care primează în viața fiecărei ființe umane, precizează autoarea, elementul-cheie a acestei activități concentrîndu-se în necesitatea de deschidere către celălalt, care reflectă dependența de autocunoaştere şi autoapreciere, de cunoaştere şi apreciere a altora [19, p.51]. În acelaşi context, Bolboceanu A. califică drept măiestrie a cadrului didactic dacă reuşeşte să-l determine pe copil să vorbească, deoarece aceşti elevi sînt mai rezervați față de cel ce intră în sala de clasă: nu se grăbesc să se apropie, îl privesc şi îl ascultă cu precauție. Observăm importanța formării cadrului didactic pe coordonata stabilirii relațiilor, valori comportamentale, în acest sens, devenind capacități de declanşare şi menținere a unei conversații. Relevantă circumstanțelor menționate devine concepția lui Dospinescu V., potrivit căreia comunicarea didactică presupune întîlnirea a doi actori, în care fiecare şi-a asumat un rol şi pe care îl interpretează cît poate de bine. Profesorul urmăreşte printr-o *comunicare participativă* să transfere elevului un *obiect de valoare,* asumîndu-şi, în acest sens, diferite roluri: animator, interpret al informației, evaluator, negociator; astfel, „educatorul şi educatul intră într-un proces de *tranzacție educativă"* [56, p. 57-61]. Mesajul educațional elaborat de subiectul educației (profesor) trebuie să provoace reacția formativă a obiectului educației (şcolar), fapt ce a

determinat evidențierea comunicării pedagogice, în opinia lui Cristea S., drept „principiu axiomatic al activității de educație, ce presupune conexiune inversă externă şi internă". Acest principiu direcționează activitatea cadrelor didactice prin stimularea acestora de:

1. a construi un proiect pedagogic viabil în sens curricular;
2. a elabora mesajul educațional ținînd cont de cîmpul psihosocial, ambianța educațională şi colectivul de preşcolari;
3. a focaliza mesajul educațional asupra fiecărui elev, ținînd cont de particularitățile intelectuale, socioafective şi psihomotorii;
4. a asigura repertoriul comun;
5. a stimula perfecționarea continuă a acțiunii didactice prin valorificarea ciclurilor de conexiune inversă externă, concepute ca premisă a autoinstruirii/autoeducației [45, p.42].

Autorul consideră că prin specificul său comunicarea didactică este **o formă de comunicare**, ce reflectă *calitățile programelor (pre)şcolare/universitare*, dar şi *calitățile statutare ale „emițătorului" (cadru didactic) şi ale „receptorului" (preşcolar/elev/student).*

Examinarea inițială a abordării competenței de comunicare didactică a înregistrat în literatura de domeniu utilizarea sintagmelor de tipul ***competență comunicativă, competență de comunicare, competențe comunicaționale.*** Din punct de vedere metodologic, considerăm oportună şi evidențierea consecutivă a distincției conceptuale dintre ***capacitatea de comunicare, aptitudine de comunicare, competență de comunicare,*** ceea ce a necesitat investigarea mai multor surse pentru elucidarea acestor concepte-cheie în cercetare.

Explicarea sintagmei *capacitate de comunicare* vizează două componente: o componentă nativă, caracterizată de totalitatea predispozițiilor de comunicare de natură fizică sau psihică, şi o componentă socială, dezvoltată în urma unor procese formative şi de învățare a regulilor de comunicare şi de instruire a interpretărilor teoretice privind procesul de comunicare. Asadar, a doua componentă este **competența de comunicare**, care reprezintă expresia şi produsul interpretărilor oferite de procesul de **comunicare**, precum şi a capacității de utilizare a capacității de comunicare specifice individului.

În opinia lui Minder M., **capacitatea** este considerată o activitate mentală transdisciplinară ce trebuie folosită pentru a mobiliza competența. Aceasta este unealta care permite achiziționarea de cunoştințe, *savoir-faire* care determină învățările luate în considerare, precizându-le şi nivelurile de realizare [104, p. 24, 25].

Noțiunea de **competență** vizează o nouă categorie a caracteristicilor individuale, țintind la o analiză multidimensională în care se înscriu atît imaginile competențelor proprii, cît şi posibilitățile de identificare/dezvoltare urmărite la nivel instituțional/organizațional. **Competența de**

comunicare este o rezultantă a cunoştinţelor, deprinderilor, priceperilor, aptitudinilor, atitudinilor şi trăsăturilor temperamental-caracteriale cu care individul este „înzestrat" în vederea îndeplinirii funcţiei sale sociale, fiind dobândită prin asimilarea informaţiilor şi formarea abilităţilor de comunicare. Diferenţierea între *capacitatea de comunicare şi competenţa de comunicare* este evidenţiată de faptul că prima este determinată genetic, fiind ereditară, cea de-a doua dobîndindu-se prin educaţie în cadrul societăţii, fiind produs al învăţării. În acelaşi timp, diferenţieri rezultă din faptul că, în cazul capacităţii de comunicare vorbim de o potenţialitate, de ceva care există sau care poate fi cultivat şi dezvoltat. În cazul competenţei de comunicare trebuie formate abilităţi, priceperi, atitudini, care, pe un suport cognitiv adecvat, să valorifice, predispozitiile native. Rezultă, în concluzie, că distincţia între capacitatea de comunicare şi competenţa în comunicare este similară raportului instituit între ceea ce denumim prin ereditar şi dobîndit.

În sursele recente de domeniu, Slama-Cazacu T. defineşte conceptul de *competenţă comunicativă* prin „capacitatea de a prezenta propriile intenţii, nevoi, interese în procesul de comunicare, precum şi de a percepe interlocutorul, în vederea iniţierii unui dialog în procesul de învăţământ. În educaţie, capacitatea de comunicare determină înţelegerea dintre profesor şi elev în vederea atingerii scopurilor şi desfăşurării activităţii de învăţare "[155, p.42].

Referindu-ne la sintagmele *competenţă comunicativă* şi *competenţă de comunicare* literatura pedagogică oferă oportunităţi de abordare. Cumularea ansamblului de abilităţi personale *a şti, a şti să faci, a şti să devii* defineşte competenţa de comunicare, în opinia Callo T., neexistînd un mod ideal de comunicare. O comunicare se rezumă de fiecare dată la satisfacţia provocată şi păstrată ori amplificată de cele două părţi, trăsătura esenţială fiind *dimensiunea relaţională,* conchide autoarea, prin aceasta indicînd la dimensiunea respectivă drept o componentă obligatorie a competenţei de comunicare [26, p.89]. Constatăm anumite diferenţe privind competenţa de comunicare şi competenţa comunicativă determinate de extensia acestor concepte. Astfel, nu putem trece cu vederea poziţia savanţilor ce evidenţiază o dependenţă a acestei competenţe de aptitudini (Popescu-Neveanu P., Mitrofan N., Macavei E.), prin care aceasta este considerată un comportament individual, o trăsătură definitorie a fiinţei umane ce exprimă modul original şi unic al fiinţei de a se manifesta, iar „calitatea de a fi comunicativ este apreciată în funcţie de disponibilitatea – scăzută sau ridicată – de relaţionare şi/sau cea de receptivitate la interacţiune. Astfel, pentru definirea comunicativităţii este necesar de a recurge la parametrii prin care se exprimă sociabilitatea, disponibilitatea la interacţiune şi deschiderea faţă de alţii. Conceptul de *comunicativitate* redă, mai degrabă, aspectul funcţional al unei relaţii de comunicare şi exprimă manifestările favorabile realizării schimbului informaţional şi interpersonal, prin chiar originea sa (lat. comunis = a împărtăşi) termenul sugerează ideea participării /implicării în relaţia de schimb

de semnificații. Competența de comunicare definește, pe de altă parte, eficacitatea acestei interacțiuni, abilitatea de a folosi în mod deliberat anumite relații și dependențe pentru a spori magnitudinea impactului și a schimbului interpersonal și pentru a converti respectivele determinații în acțiuni bine orientate într-o direcție stabilită cu anticipație. „Competența de comunicare se afirmă în exercițiul curent al relaționării ca demers interacțional cu caracter psihosocial marcat de performanță care angajează, din această cauză, unele acțiuni bine conștientizate, raționalizate", subliniază Ezechil L. Autoarea citează punctul de vedere a lui DeVito J.A. privind conținutul competenței de a comunica: „cunoștințele despre cele mai multe dintre aspectele sociale ale comunicării" [61, p.100].

Considerăm oportun în acest sens abordarea distincției la nivelul conceptelor competență comunicativă și competență lingvistică. Competența lingvistică se referă la nivelul abilităților de utilizare a cuvîntului cu diverse semnificații, de a crea limba și a produce /înțelege enunțuri, de a manipula un limbaj în baza cunoașterii lingvistice, reflectată în formularea inițială a mesajului. Prin competența comunicativă se are în vedere evidențierea caracteristicilor individuale ale receptorului pentru facilitarea înțelegerii mesajului. Stroe M. consideră competența de comunicare reflectă „împletirea armonioasă a capacității lingvistice și a celei social comunicaționale" [96, pag. 103]. În funcție de criteriul disponibilităților de comunicare a elevilor, L. Ezechil enumeră factorii determinanți în dezvoltarea competenței de comunicare [61, p.94]:

- rolul tatălui/mamei prin interesul/dezinteresul față de dezvoltarea comportamentului verbal-comunicativ al copilului;
- structura familiei (de regulă în familiile mai numeroase copiii sunt mai vorbăreți, mai comunicativi);
- frecventarea sau nu a grădiniței pentru considerentul că, în acest context, contactele sociale sunt mai intense și mai diversificate comparativ cu cele din familie;
- particularitățile lingvistice și educaționale ale mediului familial (dominanța atmosferei de taciturnitate sau, dimpotrivă, de locvacitate);
- grupurile sociale de apartenență;
- starea de funcționalitate a aparatului verbo-motor (deficiențe de genul: surditate, hipoacuzie, afazie, bîlbîială etc).

Cerghit I., avînd în vedere accentul instruirii școlare pe dezvoltarea capacității de exprimare orală și scrisă la elevi, consideră că formarea competenței comunicative la elevi implică:

a. promovarea competenței ortografice;
b. formarea deprinderii și a tehnicii de a se exprima oral și de a asculta;

c. promovarea unei atitudini active în cursul receptării mesajelor încât elevul să se poată afirma ca producător de sens;
d. imprimarea dorinței de a învăța în permanență să comunice cu alții, cu grupul.

Aceasta nu poate fi lăsată numai în seama învățătorului sau a profesorului de limba română, subliniază autorul, ci trebuie să fie o preocupare permanentă a tuturor cadrelor didactice, indiferent de specialitate.

În privința competenței de comunicare a cadrului didactic, Cerghit I. consideră că aceasta trebuie să includă:

- abilitatea de a folosi cunoştinţele de limbă în scopul de a afirma ceva, a explica, a clarifica, a întreba, a analiza, a interpreta, a cere etc;
- abilitatea de a construi structuri gramaticale corecte şi de a le utiliza în comunicarea didactică, adică de a le da valoare funcțională, de a le atribui sensuri şi semnificații;
- abilitatea de a integra în contextul comunicării factori cognitivi, afectivi, volitivi;
- a avea cunoştinţe despre derularea, construcția şi funcționarea logică a comunicării orale şi scrise de tip argumentativ;
- a avea cunoştinţe despre rolul gesticii, mimicii, al tăcerii, oportunitatea zâmbetului etc (al comportamentului nonverbal);
- priceperea de a expune oral şi de a asculta, înțelegerea întrebărilor şi oportunităților: când? unde? cu cine? despre ce? în ce mod? să utilizeze limbajul [35, p.72].

Componentele generative menționate de Şoitu L. (atitudine comunicativă, capacitate comunicativă, pricepere de utilizare a arsenalului comunicativ, deprinderi de utilizare a arsenalului comunicativ şi cunoştinţe concrete de comunicare) reprezintă drept stimulator pentru dezvoltarea competenței de comunicare. Evidențierea acestor componente a determinat autorul în utilizarea termenului **competențe de comunicare** ca fiind acea „categorie specială de caracteristici individuale strîns legate de valorile şi cunoştinţele acumulate", delimitînd două categorii de competențe: *directe* - competențe lingvistice, discursive, situaționale, paraverbale şi *indirecte,* mediate - competențe psiholingvistice, intelectuale, sociale, culturale, informaționale [161, p.42]. În acest sens, autorul menționează anumite arii de competențe universale de comunicare pentru profesori: prezentare orală/scrisă, planificare/organizare/control, autoritate, negociere, spirit analitic, creativitate, decizie, cunoştinţe tehnice şi profesionale, energie, deschidere, inițiativă, adaptabilitate, rezistență, motivație, persuasiune, sensibilitate, negociere, sociabilitate şi toleranță. Totuşi, autorul defineşte competența de comunicare didactică drept capacitate: „capacitatea de a comunica uşor cu elevii, de a-i influența şi motiva pentru activitatea de învățare, în general, şi

pentru învățarea unei anumite discipline de studiu, în particular"[160, p.41]. Astfel, competența depinde de un cadru organizațional concret, ce explică sensul restrîns al acestei noțiuni.

În acest context se înscrie şi opinia autorului rus Ziaziun N.: formarea competențelor profesionale nu este dependentă de sporirea nivelului de cunoştințe profesionale, atribuind profesorului ca premise individuale – capacitățile – stimulatori ai creşterii eficienței. I. A. Ziaziun consideră că la baza orientării profesionale ale cadrului didactic sunt pasiunea față de disciplină şi necesitatea de comunicare cu copiii. În evidențierea de către autor a capacităților sintetizatoare şi directoare pentru formarea competențelor profesionale este menționată comunicabilitatea în primul rînd, fiind constituită din deschiderea către oameni, bunăvoință şi capacitate comunicativă. Originală în acest sens este corelarea acestor capacități prin ascensiunea capacităților generalizatoare una de alta. La formarea competenței de comunicare contribuie capacitatea perceptivă (observarea şi priceperea, agerimea, perspicacitatea profesională), caracterizată de capacitatea de ascultare, motivație şi de capacitatea de prelucrare (decodare) a informației [183, p. 12].

Ezechil L. fundamentează conceptul competenței de comunicare didactică din două perspective relevante pentru contextul şcolar:

1) competența de comunicare ca mijloc de realizare a proceselor instructiv-educative;

2) competența de comunicare ca o componentă esențială a aptitudinii pedagogice.

Abordarea problemei privind procesul de comunicare ca mijloc de realizare a proceselor instructiv-educative realizat în context şcolar, determină autoarea să constate următoarele:

- calitatea procesului didactic depinde semnificativ de calitatea proceselor comunicative ce se stabilesc într-o sală de clasă între educator şi educat;

- procesele de comunicare nu pot fi transpuse în manifestări exclusiv observabile, dimpotrivă, angajează atît aspecte observabile/aparente cît şi aspecte inobservabile /inaparente, atît aspecte bine conştientizate cît şi aspecte puțin sau deloc conştientizate;

- rezultatele procesului didactic sunt superioare atunci cînd cei doi interlocutori generici ai relației educaționale (educator - educat) sînt parteneri în adevăratul sens al cuvîntului, ei avînd posibilitatea de a-şi schimba rolurile (respectiv de emițător şi receptor);

- clasa şcolară creează un autentic *cîmp psihologic,* ceea ce are ca rezultat faptul că factorii, relațiile şi interdependențele care se stabilesc în acest context contribuie la efectele comunicative globale şi, implicit, la calitatea procesului didactic;

- pentru creşterea efectelor comunicative şi (prin acestea) creşterea randamentului activităților şcolare este necesar ca relațiile de comunicare să fie cultivate în mod explicit [61, p.104].

Pe de altă parte, ca urmare a dezvoltării ştiinţelor socio-umane şi, respectiv, a ştiinţelor educaţiei, autoarea observă relevarea dimensiunii psihologice şi psihosociale a interacţiunii didactice ce dezvoltă o concepţie proprie despre particularităţile relaţiei didactice ca raport de tip comunicativ. În opinia lui Mitrofan N. vizavi de acest aspect al cercetării este oportună: „în sistemul de aptitudini specifice activităţii didactice, *capacitatea de a comunica* este dimensiunea centrală, integrativă, fără ca aceasta să fie confundată cu comunicativitatea legată de introversie şi extraversie" [105, p.50], constituind un răspuns şi la întrebarea dacă a fi comunicativ este aceeaşi cu a comunica eficient. La unii profesori există o adevărată *dispoziţie comunicativă* exprimată prin: *vorbire expresivă, gestică, capacitate de demonstraţie instructivă şi logică, adecvare la tempoul mediu al elevilor, expuneri semnificative şi inteligente, dialogul colocvial antrenant, totul concentrându-se pe activitatea mentală a copilului.* De aceea, aptitudinea pedagogică trebuie să fie tratată ca o modalitate relaţională, modalitate prin intermediul căreia orice influenţă educativă trebuie să devină realmente un bun circulant între educator şi educat, subliniază Neveanu – Popescu P. [143, p.57]

Macavei E., în legătură cu caracterul nativ al aptitudinilor de comunicare, este de părere că *nivelul înalt de competenţă comunicativă* este condiţionat de trăsăturile de voinţă şi temperament, caracteristici care favorizează formarea competenţelor. Trebuinţele biopsihice - *nevoia de informaţii* şi *nevoia de comunicare* - creează un fundament motivaţional pentru dezvoltarea la niveluri maxime a capacităţilor de comunicare, întemeiat pe disponibilitatea biopsihică primară şi dobîndit prin exerciţiu [98, p.50]. Deşi a comunica eficient reprezintă un nivel performanţial al activităţii didactice, specialiştii nu pregetă de a-l asocia aptitudinii pedagogice. În acest sens, distincţia dintre înnăscut şi dobîndit în aptitudinea de comunicare capătă aspecte noi, subliniază Ducrot O. [58, p.103]; ereditatea stabileşte doar *limitele dezvoltării aptitudinilor*, realizarea acestora fiind asigurată prin instruire şi educaţie Totodată, iniţiativa în comunicare a extravertiţilor şi receptivitatea, sensibilitatea introvertiţilor sunt trăsături insuficiente pentru evaluarea competenţei de comunicare, iar schimbul continuu de mesaje realizează o relaţie interumană durabilă care menţine ori modifică comportamentul individual sau de grup. Faptul ca în unele definiţii sînt evidenţiate corelaţii între **competenţă – capacitate – aptitudini**, presupune abordarea competenţei de comunicare didactică ca structură integratoare. Capacitatea este condiţionată de prezenţa unei aptitudini care poate fi dezvoltată prin experienţă şi formare. Din punct de vedere psihologic se face deosebirea între aptitudine şi competenţă. Aptitudinea redă un potenţial (lat. *aptus* – în stare să…, capabil să….), pe cînd competenţa exprimă aptitudinea împlinită. Astfel, Călin M. întăreşte afirmaţia despre condiţionarea competenţelor profesionale de aptitudinile pedagogice, doar că autorul subliniază, în acest sens, şi rolul culturii profesionale a

profesorului: nivelul superior de organizare şi funcţionare a proceselor psihice cognitive, afective şi psihomotorii ale acestuia, fiind adăugat suportul axiologic în planul creării unor modele de predare-învăţare-evaluare în funcţie de rezultatele educative existente şi în planul relaţionării/contactului cu elevii. Autorul îşi orientează poziţia spre dezvoltarea optimului comunicaţional, referindu-se la dezvoltarea competenţei profesorului de a iniţia şi declanşa comunicarea cu elevii. Combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere şi decodificare a mesajului informaţiilor - calea verbală şi nonverbală cu particularităţile specifice de expresivitate - şi stăpînirea de către profesor a anumitor atribute fiziologice şi psihice spre a se face înţeles, serveşte drept suport teoretic pentru abordarea de către autor a comunicării din perspectiva formării competenţelor cadrului didactic la nivelul emiţătorului [32, p. 184] Problema de fond este eficienţa comunicării, consideră autorul, referindu-se la concepţia lui Habermas J.. Pretenţiile exprimate de Habermas J. justifică într-o oarecare măsură comportamentul de *comunicare didactică a profesorului,* privită ca interacţiune între vorbitori :

- *inteligibilitatea exprimării* (precizia, simplitatea şi întemeierea cognitivă a cadrului didactic);
- *adevărul conţinutului propoziţional* (agenţii comunicării didactice să comunice stări ale obiectelor sau evenimentelor pe care să le înţeleagă şi să fie credibile);
- *veracitatea subiecţilor comunicării* (intenţia de a se exprima în funcţie de scopurile asumate cu seriozitate);
- *justeţea normei interacţiunii cadrului didactic cu elevul/studentul* (conformarea unor standarde de comportament: să nu se întrerupă reciproc, să utilizeze diferite exemple de articulatorii de tipul: „aş fi de altă părere", „consider", „mi se pare" etc. [76, p. 184]

Competenţa de comunicare a profesorului se circumscrie disponibilităţii intelectuale, afective şi volitive faţă de adresanţi, ca parteneri ai relaţiei pedagogice şi aşteptări de comportament cultural; acestea concură la alegerea şi la respectarea unor condiţii şi a unor exigenţe ale stilurilor funcţionale ale limbii, în speţă ale limbajului profesorului.

În ierarhizarea competenţelor specifice cadrului didactic Călin M. plasează argumentat în prim plan *competenţa comunicativă a profesorului,* subliniind că în cazul relaţiei pedagogice de comunicare nu se pun doar probleme tehnice, de transmitere rapidă, nedeformată a informaţiei. Problema de fond este *eficienţa comunicării,* aceasta referindu-se la *competenţa de comunicare a vorbitorilor* ca ansamblu de abilităţi personale în procesul comunicării [32, p. 165]. Luînd în considerare faptul că profesorul este cel care iniţiază şi dirijează procesul de comunicare, definirea dimensiunilor profesionalismului cadrului didactic este relevată de gradul de stăpînire a unui

cuantum de competenţe ce-i asigură dezvoltarea continuă şi eficienţa profesională, subliniază Călin M. într-un alt context [32, p. 129].

Referitor la competenţă de comunicare didactică Stroe M. consideră că aceasta are înţelesul de a satisface scopurile educaţiei, *competenţa profesorului* în acţiunea educativă desemnînd abilitatea de a se comporta într-un anumit fel într-o situaţie pedagogică, fiind condiţionată de performanţe şi stilul de muncă al profesorului [96, p.42]. Deşi în literatura de domeniu distingerea termenilor privind capacitatea de comunicare, competenţa de comunicare sau competenţa comunicativă este mai putin abordată, avînd ca reper abordările conceptuale expuse, precum şi teza prin care orice comunicare în general reprezintă atît operaţionalitate cît şi relaţionare, vom utiliza pe parcursul cercetării sintagma **competenţă de comunicare,** avînd în vedere rezultatul exprimat prin schimbului interpersonal.

În cheia promovării noilor educaţii Macavei E. propune un sistem de obiective pentru formarea competenţelor de comunicare în scopul eficientizării procesului de integrare a elevilor: stimularea disponibilităţii şi iniţiativei de comunicare; descoperirea şi soluţionarea problemelor de comunicare; formularea/reformularea opiniilor; adecvarea strategiilor comunicative; deschidere spre cunoaştere şi autodepăşire; acceptarea noului; valorificarea complexă a aptitudinilor pentru comunicare. Autoarea justifică necesitatea dezvoltării competenţelor comunicării în două direcţii: formarea **emiţătorului** şi formarea **receptorului**. *Elementele capacităţii de emitere* vizează**:** conţinutul mesajelor prin care sânt transmise informaţii, idei, opinii, îndemnuri, recomandări, sfaturi, convingeri, motivaţii; *modul de exprimare a mesajelor* este caracterizat de indicatori ca: relevanţă, forţă, intensitate, specificul exprimării verbale şi nonverbale, putere de convingere, capacitate de inducere a unei stări dorite; *metodologia emiterii mesajelor* este exprimată de indicatorii eficienţei metodelor: expunere, dezbatere euristică, problematizatoare; *tactul comunicării* solicită indicatori ca: limbaj adecvat, accesibil, pertinent, nuanţe expresive (ton, pauze), captarea şi menţinerea atenţiei, trezirea interesului, crearea atmosferei agreabile prin farmecul personal (gesturi, mimică, pantomimă).

Elementele capacităţii de recepţie au ca repere:

- *experienţa de cunoaştere:* cultura generală, nivelul informării, calitatea ei, performanţe ale activităţii proprii, raportul teorie-practică;
- *capacităţile intelectuale*: concentrarea atenţiei, disponibilitatea de a asculta, actualizarea cunoştinţelor proprii, conexiunile;
- *trairea afectivă*: dorinţa comunicării, curiozitatea, disponibilitatea;
- *atitudinea:* acceptarea comunicării, deschiderea spre confruntarea opiniilor;
- *capacităţile volitive*: răbdarea, rezistenţa la efort, consecvenţa;

- capacitatea de a percepe şi de a asculta: activismul ascultării, deprinderea ascultării [98, p.112].

Ideea autoarei privind disocierea a două poziții de comunicare în relațiile interumane – de *transmițător* (rol activ) şi cea de *receptor, ascultător* (rol pasiv/relativ pasiv) ne conduce la concluzia, că gradul de formare a competenței comunicative depinde de calitatea prestației a celor două roluri, performanța comunicativă fiind determinată de interacțiunea lor.

În contextul noilor orientări ale ştiințelor educației, analiza elementelor procesului de comunicare din curriculum-ul şcolar a constatat prezența modelului comunicativ-funcțional, adecvat nu doar specificului disciplinelor, ci şi modalităților propriu-zise de structurare a competenței de comunicare. Acest model presupune dezvoltarea integrată a capacităților de receptare şi de exprimare orală (respectiv de receptare a mesajului scris şi de exprimare scrisă). Astfel, comunicarea nu este altceva decât funcționarea concretă, în fuziune, a celor patru deprinderi (receptarea mesajului oral, exprimarea orală, receptarea mesajului scris, altfel spus, citirea/lectura şi exprimarea scrisă), subliniază autorii Curriculum-ului „Limba şi literatura română" [124].

Definirea conceptului de comunicare în practica educațională, în opinia Callo T., este fundamentată în baza etnografiei comunicării – dependența comunicării de anumite reguli sociale, sociologiei comunicării – atitudinea partenerilor, ştiințelor psihologice – procesul de învățare, filosofiei – comunicarea induce obligatoriu un comportament, domeniululi funcționalității şi interacțiunii comunicative prin limbă [26, p.15].

Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi reflectă competența de comunicare prin componentele: competențele lingvistice; competența sociolingvistică; competențele pragmatice. Abordarea pragmatică a comunicării vizează utilizarea resurselor lingvistice (realizarea funcțiilor comunicative, a actelor de vorbire) şi, de asemenea, măiestria discursului (identificarea tipurilor, caracteristicilor şi funcționarea, atît după modul de semnificare, cît şi după modul de utilizare) a mesajului; de altfel, competența de comunicare didactică mai vizează cunoaşterea de către elev/student a principiilor conform cărora mesajele sunt: organizate, structurate şi adaptate prin componenta discursivă [25, p.87].

Sintetizarea variabilelor identificate de definițiile comunicării didactice prin care aceasta este abordată ca:

- formă particulară şi personalizată a instruirii (Ciobanu O.),
- comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare, modalitate fundamentală de instruire şi educare (Iacob L.),

- transfer complex, multifazial al informației între două entități semnificînd conținuturi dezirabile în contextul procesului instructiv-educativ (Cucoş C.),
- formă de comunicare, ce reflectă calitățile programelor (pre)şcolare/universitare, dar şi calitățile statutare ale „emițătorului" (cadru didactic) şi ale „receptorului" (preşcolar/elev/student) – Cristea S.

a focalizat demersul cercetării asupra componentelor prin care sursa (cadrul didactic) transmite un mesaj receptorului (elevului/studentului) cu intenția de a-i forma/dezvolta un comportament comunicativ, înlesnind realizarea scopului investigației, fiind determinate reperele epistemologice şi praxiologice pentru formarea **competenței de comunicare didactică (CCD)** în procesul de formare inițială a profesorilor.

Educația, privită ca ansamblul de acțiuni prin care se urmăreşte formarea/dezvoltarea personalității, se realizează practic prin întregul comportament al profesorului față de elevi/studenți: de la mesajul informațional transmis şi modul de prezentare pînă la conduita față de cei educați. Rolul de bază în crearea circuitului comunicativ al triunghiului pedagogic revine *conținuturilor didactice* (componentă de baza a activității didactice), acestea fiind dublu codificate de către receptor: cognitiv şi afectiv. În aceste condiții profesorului îi revine, pe de o parte, sarcina de a proiecta şi dirija **circuitul conținuturilor didactice**, pe de altă parte, sarcina de a favoriza un alt circuit, definit de Ezechil L. **circuitul conținuturilor afectiv-atitudinale,** exprimate prin *acceptare, izolare, aprobare, conformare, renunțare, protest, apreciere valorică* etc. [61, p.50]. Astfel, transmiterea elementelor cognitive asigură schimbul informațional menit să faciliteze integrarea *cunoştințelor, abilităților, deprinderilor* în structura personalității, iar codificarea mesajelor afective favorizează *schimbul interpersonal* ce caracterizează circulația stărilor afectiv-emoționale şi a atitudinilor (Fig.1).

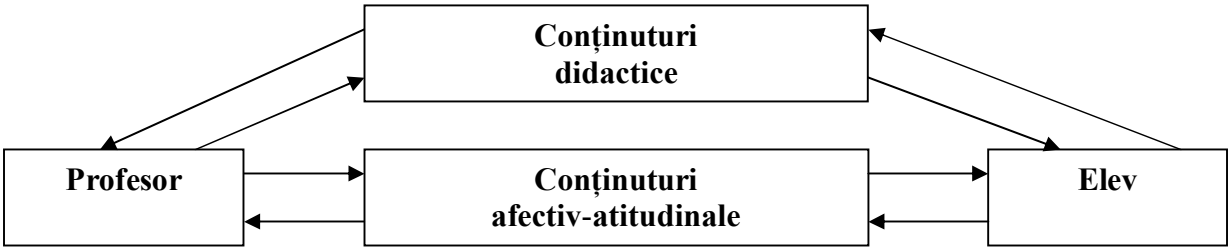


Fig.1. Circuitul conținuturilor triunghiului pedagogic

Noile viziuni curriculare accentuează faptul că mesajele cu rol educațional se referă nu doar la ansamblul cunoştințelor didactice explicite, ci vizează transmiterea şi a altor conținuturi (paternuri şi experiențe de învățare, criterii de valorizare şi tipuri de atitudini), cu o semnificație didactică mai redusă. Modelele comunicării didactice iau în considerare circularitatea acestui proces (alternanța participanților în rolurile de emițător/receptor şi caracteristicile individuale în

stapînirea codurilor de comunicare, rolul opiniilor şi al atitudinilor în procesul comunicării, importanța contextului didactic) surprinzînd, de altfel, trebuința subiectivă de relație cu semenii. Astfel, determinațiile comunicării umane în general, valabile pentru orice relaționare intercomunicativă, se reflectă şi în funcționalitatea interacțiunii domeniului educațional la nivelul acelor postulate formulate de reprezentantii Scolii de la Palo Alto (Watzklawick P., Beavin J., Jackson D.):

1. *Comunicarea didactică se desfăşoară pe două dimensiuni:* discursiv şi relațional.
2. *Comunicarea didactică este un proces sincronic şi convergent* (acționează pe mai multe planuri: cognitiv, retoric, motivațional, conversațional).
3. *Comunicarea didactică presupune tranzacții simetrice şi complementare,* formînd un repertoriu comun dintre componentele discursivă şi relațională.

Prin conținuturile stabilite, o anumită structură secvențială şi un timp limitat de desfăşurare a lecției profesorul devine responsabil de formarea armonioasă a personalității elevului şi mijlocirea integrării sale în viața socială. În acest sens, Ezechil L. consideră misiunea educatorului drept „formator de personalități şi de conştiințe", ceea ce presupune ca profesorul să se implice într-un mod interacțional, să-i includă în permanență pe elevi „în circuitul complet al relațiilor interpersonale" [61, p. 76]. Din punctul de vedere al formării CCD realizarea schimbului reciproc de mesaje vizează transmiterea/receptarea informației într-un sistem de relații cu caracter didactic, condiția esențială fiind compatibilizarea educațională a agenților educației. Aflați într-o relație pragmatică, comunicarea didactică se realizează prin interacțiunea profesor/elev, distincția fiind relativă, deoarece fiecare deține o dublă calitate. Schimbîndu-şi succesiv rolurile, fiecare transmite conținuturi (mesaje) conform repertoriilor active şi latente dezvoltate permanent. Capacitatea interlocutorilor de a comunica favorizează lărgirea continuă a repertoriului comun, determinat de „o serie de variabile" sau caracteristici psihologice, sociale şi cultural profesionale care îi diferențiază. Eficientizarea repertoriului profesorului în procesul de comunicare didactică depinde, în opinia lui Cerghit I. de competența profesional-ştiințifică, competențe psiho-pedagogice (competența comunicativa: abilitatea de a folosi strategii de comunicare eficiente, de a fi clar, accesibil, coerent, inteligibil şi empatic), alte caracteristici care țin de apartenența la o generație, la o anumită vârstă, sex, ori care depind de factorii de personalitate: prestigiu *(ține de personalitate sau doar o influențează),* inteligența, concepție, atitudini, sistem de valori, calități umane, temperament etc. Repertoriul elevului, în viziunea aceluiaşi savant, include: structuri mentale, atitudinal-afective şi lingvistice de implicare personală; mijloace verbale şi nonverbale, experiență lingvistică etc.; aspecte ale caracteristicilor psihologice şi fizice, de vîrstă şi individuale, fiind

reprezentate de capacitatea de receptare, selectivitate, gradul de inteligență, capacitatea de procesare a informației etc. [35, p.53].

În concluzia celor expuse, privind abordarea formării competenței de comunicare, definim *competența de comunicare didactică drept ansamblu de comportamente comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului didactic şi de asigurare a unor rețele comunicaționale productive în context educațional.*

1.2. Paradigme de interpretare a comunicării didactice

Dezvoltarea viziunilor asupra problemei privind comunicarea didactică a fost complicată şi contradictorie, găsindu-şi reflectare în diverse paradigme. În literatura de specialitate se identifică aşa-numitele „orientări paradigmatice", care explică procesele comunicării, în general, oferind totodată şi un sprijin metodologic abordărilor concrete, acționale.

Relevanța paradigmei se circumscrie pe noile cercetări în filozofia ştiinței, paradigma CCD fiind interpretată drept o schemă conceptuală inițială, modelul de stabilire şi de rezolvare a problemei, metodelor de cercetare, dominante pe parcursul unei perioade istorice sau un ansamblu asociativ de elemente specifice unui domeniu. Prin *paradigmă pedagogică* (din greacă - model, pildă, învățătură) înțelegem *tabloul general al învățământului, propus ca model pentru acțiuni pedagogice.* „…în cercetările pedagogice contemporane ideile fundamentale ale paradigmelor deseori se ignorează, n cel mai bun caz se fac declarații fără sintetizarea teoriilor fundamentale cu scopul rezolvării problemelor practice", constată Patraşcu Dm. [128, p.214]. Analiza acestor direcții paradigmatice aduce un plus de claritate în cercetare la nivelul identificării, conştientizării şi operaționalizării componentelor competenței de comunicare didactică.

Paradigma sistemică (Carrrol B., Cristea S., Drăgănescu M.,) permite relevarea componentelor structurale ale obiectelor şi fenomenelor, a relațiilor, interacțiunilor ce explica un proces sau fenomen, a reglajelor şi interinfluențelor responsabile de ordonarea, coerența elementelor. Abordarea din perspectivă sistemică a comunicării didactice relevă *identificarea elementelor procesului de comunicare didactică* (scop, participanți, emițător/receptor, mesaj, canal, context, feed-back, surse de zgomot, dinamica procesului comunicațional) şi *regulile de realizare a comunicării didactice* (ordinea actelor de comunicare, stabilirea cadrului de interacțiune, normele de interpretare a semnificațiilor). Din analiza componentelor, funcțiilor, contextului specific rezultă *caracterul structural/sistemic al comunicării didactice*. Această caracteristică distinctivă a comunicării didactice se identifică din structura acțiunii educaționale, potrivit căreia toate componentele pot fi analizate ca entitate desinestătoare (agent, receptor,

dispozitiv, mesaje) ce îi conferă caracter sistemic numai prin relațiile ce se stabilesc între ele. Astfel, fiecare element în parte al sistemului în relație reciprocă cu celelalte şi cu sistemul în ansamblu favorizează interacțiunea, prin intermediul căreia se reglează şi autoreglează în continuu. Deşi paradigma sistemică explică dinamicele, cauzalitățile şi interdependențele, Ezechil L. susține că în procesul comunicării (nivelul practic) pot apărea ambiguități la nivelul transmisiei/receptării mesajului, repercutîndu-se la nivelul relațiilor interpersonale, care este la fel un sistem ce evoluează în acelaşi timp pe planul sistemului fizic/biologic şi sistemului de semne unde se formează mesajele. Aceasta poate reduce feed-back-ul, de aceea în procesul de formare a competențelor de comunicare este necesară complementarizarea paradigmei sistemice cu alte modele explicative [61, p.15]

Din punctul de vedere al **paradigmei informaționale** procesul de comunicare se reduce la *termenul de informație* la nivelul codării, transmiterii şi decodării unui mesaj în abstracție de problematica înțelesului. Lucrările din domeniul pedagogiei comunicării pornesc de la schema sistemului general de comunicare propusă de Shannon C. şi Weaver W. (1949), prin care sursa informației devine mesaj; emițătorul transformă mesajul în semne, îl codifică; canalul, mijlocul utilizat pentru transportul semnalelor; receptorul, care reconstruieşte mesajul pornind de la semnalele pe care le decodifică; destinatarul, persoana căreia i-a fost trimis mesajul trecut prin toate perturbările produse de zgomote. Schimbul informațional ce are loc între emițător şi receptor este posibil printr-un cod prin care informația receptată poate fi înțeleasă, iar neconcordanța este explicată de zgomotele intervenite la nivelul canalului de comunicare. Din punctul de vedere al teoriei informației transmiterea vizează reducerea incertitudinii, motiv pentru relevarea limbajului static în comunicare drept caracteristică definitorie în acest scop. Construind o analiză paralelă între funcționarea telegrafului şi procesul de transmitere a informației de către profesor spre elev, Şoitu L. menționează că în comunicarea didactică nu se păstrează regula receptării mesajului indiferent de calitatea emiterii şi canalului de transmitere, deoarece receptorul are propriile sisteme de preluare, decodificare [161, p. 130]. Astfel, feed-back-ul permite cunoaşterea efectului determinat de mesajul trimis şi face ca fiecare participant prezent la actul comunicării să devină şi emițător şi receptor, în acelaşi timp. Apărut în contextul ciberneticii modelul informațional al comunicării s-a bucurat de un real succes printre lingvişti (Iakobson R, Saussure F., Sălăvăstru C.), avantajat pentru simplitatea procesului şi direcției funcționalității dimensiunilor procedurale oferite. În acest sens, comunicarea este privită ca un proces linear (chiar dacă retroacțiunea asigură închiderea buclei sistemului) şi secvențial, iar relațiile de tip comunicativ sunt relevate de schimbul informațional, fără a fi evidențiată bogăția schimbului interpersonal, specific relațiilor interumane prin schimbul emoțiilor, stărilor, atitudinilor. Cucoş C. subliniază „acordul" dintre

comportamentul comunicativ al participanţilor, care are „nu numai componente lingvistice, ci şi cognitive şi interacţionale – [48, p.64), ceea ce permite completarea acestui aspect de alte modele.

Viziunea cibernetică prezintă avantajul de a pune în evidenţă modul de funcţionare al procesului de comunicare, considerat un tip special de comandă şi control, de dirijare a activităţii, capabil de autoreglaj, autoorganizare chiar şi de autoinstruire. O asemenea operaţie poate fi realizată printr-un mecanism de conexiune inversă, care contribuie la autoreglarea continuă a procesului de comunicare în funcţie de comportamentul de răspuns dirijat al interlocutorului. Prin modelul Shannon C. şi Weaver W. (1949), comunicarea poate fi definită ca transmitere a unui mesaj dintr-un loc în altul, procesul de comunicare între profesor şi elev find posibil de abordat conform schemei elaborate [121, p. 130]:

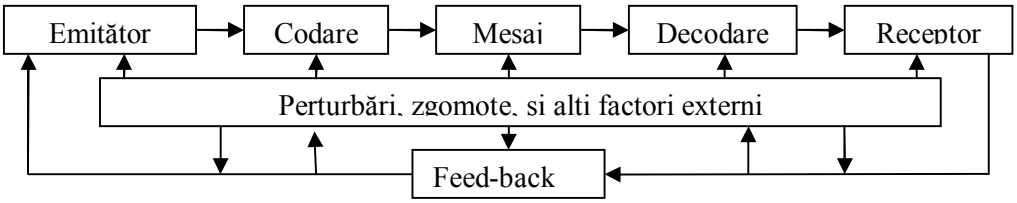


Figura 2. Modelul procesului de comunicare (Shannon C. şi Weaver W.)

Două neajunsuri importante îi pot fi reproşate modelului descris. În primul rând, acesta ignoră total faptul, că în comunicare sunt implicaţi indivizi (sau grupuri) care nu sunt altceva decât operatori supuşi unei influenţe din partea factorilor psihologici, a sistemelor de norme şi valori. În al doilea rând el priveşte comunicarea ca pe un proces linear. Analiza comunicării didactice şi perfecţionarea acesteia trebuie să se concentreze asupra problemelor de codare şi de decodare a mesajelor de către actorii comunicării didactice şi asupra reducerii „zgomotelor" succeptibile de a induce perturbări în canalul de comunicare. Deosebirea fundamentală de principiile *modelului informaţional şi cibernetic* constituie caracteristica definitorie a comunicării interumane de a opera cu semnificaţii.

În **paradigma semiotică,** procesul permanent de semnificare în emiterea/receptarea unui mesaj este conferit nu doar de mijloacele de *exprimare lingvistică* ci şi *de mijloacele comunicării nonverbale şi ale paralimbajului*, înţelesurile create de interlocutori fiind de *natură denotativă* (obiective, descriptive de dicţionar al termenilor) *şi conotativă* (interacţiunea mesajelor cu gîndurile, emoţiile, atitudinile interlocutorilor). Condiţia esenţială pentru realizarea acestui deziderat este ca partenerii angajaţi în relaţie să dispună de un *minim repertoriu comun,* în cadrul căruia înţelesurile sunt negociate, prin care acesta se lărgeşte continuu. Intersectarea celor doua repertorii face posibilă înţelegerea, care presupune, ca o condiţie de bază, identitatea

semnificațiilor expresiilor pentru fiecare participant la comunicare. Repertoriul elevului poate fi destul de sărac în ceea ce priveşte conceptele specifice disciplinelor; pe de altă parte, nivelul ridicat de abstractizare face dificilă receptarea şi înțelegerea, ceea ce impune profesorului adaptarea informațiilor şi a modalităților de interpretare la nivelul de dezvoltare a elevilor prin utilizarea unui limbaj adecvat şi accesibil în explicarea sensului semnificațiilor. În felul acesta se poate aprecia că semnificația nu ține doar de enunț, ci şi de enunțare, or, important este nu doar ceea ce spune profesorul, ci şi modul cum se exprimă. Procesul de comunicare didactică în ipostaza de "practică semnificantă" reprezintă „semioza didactică", menționează Petru I. [135, p.78] şi poate fi realizată, în opinia lui Zlate M. prin *mijloace lingvistice* (exprimare vocală), *paralingvistice* (tonul vocii şi gesturi), *extralingvistice* (calitățile vocale şi nonvocale ce furnizează informații biologice, psihologice sau sociale despre locutor) [170], utilizarea codului (*comunicare verbală, paraverbală, nonverbală, mixtă),* menționat de Iacob L., Cucos C..

În semioza didactică *mijloacele lingvistice* dețin o poziție dominantă, cu accent pe comunicarea verbală, motiv pentru care limbajul devine mijlocul principal de comunicare în dauna altor forme de comunicare, deşi este cunoscută puterea de semnificare a semnelor paralingvistice de a susține, nuanța, potența sau, dimpotrivă de a reduce, distorsiona înțelesurile. Abilitatea profesorului de utilizare a acestor instrumente (mijloacele lingvistice şi codul folosit) exprimă în totalitate personalitatea acestuia şi generează influențe asupra relațiilor interpersonale. Amplificarea şi obținerea reacției comunicative din partea interlocutorului defineşte calitatea competenței de comunicare şi aceasta conduce spre ideea că printr-un demers metodologic de formare a acestei competențe, capacitatea de utilizare a mijloacelor poate fi dezvoltată/perfecționată [56, p. 301].

Habermas J. a construit teoria comunicării ca teorie a înțelegerii prin intermediul unor acte de vorbire ce ridică mereu pretenții de validitate. Una dintre acestea este *pretenția cognitivă*, alta este *lingvistică*, iar celelalte se referă la autoprezentarea *vorbitorului şi la norma interacțiunii sale cu ascultătorul*. În funcție de pretențiile de validitate, teoreticianul distinge *două forme ale comunicării*: *acțiunea comunicativă* (interacțiunea), pe de o parte, *discursul*, pe de altă parte. În discursuri căutăm să restabilim, prin întemeiere, un acord care a fost problematizat şi care a existat în acțiunea comunicativă[76].

Premisa care justifică necesitatea apelului cadrului didactic la **modelul psihanalist** este aceea că, pentru atingerea scopului, receptorii trebuie atraşi în interacțiune într-un mod subtil fără ca ei să conştientizeze cum au ajuns să se implice în situația educativă, nefiind manipulați. „Personalitatea se dezvoltă în cursul vieții dintr-un substrat germinativ greu de desluşit sau chiar de nedesluşit" subliniază Jung C. [91, p.17]. Reieşind din aceste condiții efectul educativ este mai

greu de programat şi de anticipat, de unde poate fi formulată premisa că abordarea relației de comunicare angajează atît studiul aspectelor conştiente cît şi a celor care scapă de controlul conştient. Psihanalistul Adler A. apreciază că a înțelege înseamnă să concepi un om, un eveniment în felul în care ne aşteptăm ca fiecare să-l conceapă. Totodată, dificultățile de transmitere a unui mesaj sunt explicate de faptul că, în context didactic, receptorul este reprezentat de grup, iar mesajul profesorului trebuie să corespundă aşteptărilor fiecărui elev, succesul fiind condiționat de „dezvoltarea capacității de înțelegere a celorlalți, ceea ce înseamnă apropiere cu ceilalți, identificarea cu ei, să vezi cu ochii lor, să auzi cu urechile lor, să simți cu inima lor" [2, p.21]

Paradigma psihosocială (Golu P., Slama-Cazacu T.) reflectă procesele de comunicare din perspectiva interacțiunii. Este cert că, în contextul didactic prin interrelaționarea stărilor psihologice ale actorilor educației, este extinsă relația de comunicare, calitatea climatului psihosocial fiind determinată de anumite stări şi atitudini. Comunicarea ca fapt social, aşadar, îndeplineşte funcții adresative, prin care omul comunică nu doar cu semenii ci şi cu sine însuşi, altfel spus, comunicarea intrpersonală începe intrapersonal. În acest caz, funcția adresativă lipseşte. Cu toate acestea, chiar şi în această situație, comunicarea este încărcată de dimensiunea socială a limbajului pentru faptul că materialul verbal cu care se operează în plan interior este rezultatul unor achiziții sociale.

Această paradigmă susține că relația de comunicare se manifestă inițial aproape instinctual ca să evolueze către trebuința de relaționare şi integrare în grup. În contextul şcolar, contactul interpsihologic mijloceşte realizarea schimbului informațional. Respingerile, stările de indiferență, atracțiile influențează calitatea relațiilor de comunicare.

Paradigma psihologică (Bolboceanu A., Golu P., Marcus S., Mitrofan N., Neveanu P.P.) a oferit cele mai multe modele pentru o comunicare eficientă datorită abordării trebuințelor psihologice ale individului (integrare în mediu, nevoia de a fi apreciat, de a se autocunoaşte şi de a se face cunoscut altora, de adaptare la situațiile noi etc.). Atenția sporită a psihologiei față de studierea comunicării se datorează faptului că acest fenomen este inseparabil de oricare latură a evoluției personalității, a vieții şi activității lui.

Paradigma sociolingvistica (Bernstein B., De Ath), abordează problematica limbajului care fiind achiziționat în context social, mijloceşte procesul integrării individului în societate. Limbajul este tributar contextului cultural şi/sau subcultural în care a fost asimilat (apartenența individului). Analiza particularităților repertoriului lingvistic utilizat în diferite medii sociale, sugerează cadrului didactic recurgerea la strategii comunicative mai flexibile şi diferențiate în funcție de elev, exprimîndu-şi temerea pentru realizarea şi reproducția diferențelor sociale. Focalizarea

demersului asupra comunicării didactice cu funcţie de *interacţiune socială* circumscrie modelul de comunicare a cel puţin doi sau mai mulţi interlocutori, subliniază Dave R. [50, p.17].

Paradigma managerială (Baciu S., Cojocaru V., Cristea G., Jinga I., Patraşcu D., Iucu R., Joiţă E., Ulrich C.) abordează comunicarea nu doar din pespectiva transmiterii mesajelor, ci şi din perspectiva schimbării mentalităţii, atitudinilor, comportamentului managerului şi subalterinilor, pe direcţia managemetului relaţiilor de comunciare. Managementul relaţiilor de comunciare se referă la ansamblul activităţilor de proiectare, planificare, organizare, conducere, coordonare şi control al calităţii interacţiunilor ce se produc între actorii şcolari. Calitatea actului managerial a fost obiectul preocupărilor şi criticilor beneficiarilor relaţiilor de comunicare. În plan şcolar, iniţial, prin managemetul comunicării, se avea în vedere influenţa profesorului în conducerea, organizarea grupului de elevi. Astăzi se pune accentul pe gestionarea relaţiilor de către cel ce-şi asumă rolul de conducător, prin care se urmăreşte eficientizarea procesului de schimb informaţional şi interpersonal între partenerii educaţionali. Asigurarea unui management al comunicării didactice eficiente, în concepţia Joiţa E., vizează pregătirea şi utilizarea raţională de către profesor a unor elemente specifice comunicării:

- mesajul transmis sau receptat prin intermediul informaţiei;
- conţinutul şi semnificaţia mesajului;
- încărcătura informaţională şi psihosocială, claritatea şi dozarea mesajului;
- modalităţile de realizare a schimbului de mesaje (interacţiunea;
- codul utilizat pentru emisie-recepţie-înţelegere;
- canalele şi reţelele utilizate;
- abaterile care apar şi modul cum pot fi prevenite [90, p.116].

Prin modelul paradigmei manageriale a comunicării se precizează că obiectivul prioritar constituie alegerea interlocutorului (elev, grup, clasă), urmează alegerea tipului/reţelei de comunicare, activarea interesului, motivaţiei receptorului prin mesaj şi constatarea prin evaluare.

Paradigma axiologică a comunicării abordează problematica argumentării şi prezentării discursului prin prisma valorilor şi intereselor participanţilor (Andrei I., Cucoş C., Cuznețov L.,. Pâslaru Vl., Silistraru N.). În sens axiologic, a educa înseamnă un comportament pentru a prefera, pentru a alege, pentru a lua atitudine ori de cîte ori există o potrivire între viaţa psihică şi proprietăţile unui obiect sau ale unei acţiuni, ori de cîte ori se constată o corespondenţă între conştiinţa care evaluează şi ceea ce evaluăm (proprietăţi ale unor obiecte, acţiuni, relaţii umane, creaţii sau rezultate ale activităţii umane, situaţii de viaţă etc). Din aceasta perspectivă, sînt utilizate în acţiunea educativă distincţiile: *proces de cunoaştere a valorilor (pe* care astăzi le avem

în vedere în ariile curriculare ale învățământului) şi *proces de „explorare" a valorilor* (la nivelul structurilor psihice ale obiectului educației) prin transmiterea conținuturilor educaționale. Argumentarea are şi o dimensiune axiologică care poate viza toate tipurile de valori, cum ar fi valorile de adevăr (adevărat, fals), valorile morale (bine, rău, mai bun) sau preferințele unor agenți), valori juridice ca legal, ilegal, valori deontice (obligatoriu, interzis, liber, coercitiv), valori economice exprimate în bani, valori estetice (frumos, urât, sublim etc.).

Paradigma pedagogică (G.de Landsheer, Mahmutov M., Pidcasistîi P., Zeaziun N., Calo T., Mândâcanu V., Pâslaru Vl.) permite identificarea acelor teorii care pot influența practicile comunicative realizate şi realizabile în contextul şcolar şi analiza componentelor comunicării didactice. În general, paradigma comunicării pedagogice poate fi considerat un domeniu complex, deoarece obiectivele pot fi elaborate doar în baza analizelor altor paradigme de organizare a comunicării, în deosebi sociolingvistică şi psihologie socială. Aceasta se explică prin faptul, că în procesul de comunicare sunt puse în dependență directă performanțele sociale ale interlocutorilor, de aceea este necesară, întîi de toate, analiza vorbirii sociale cu registrele şi formele ei. În *Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi* este subliniată ideea prin care competența sociolingvistică trimite la cunoştințele şi deprinderile necesare pentru a valorifica dimensiunea socială a funcționării limbii. Deoarece limba este un fenomen social şi constituie instrumentul activității de comunicare sunt propuse elemente pentru formarea competențelor: *indicatorii relațiilor sociale; regulile de politețe; expresiile înțelepciunii populare; diferențele de registru; dialectul şi accentual* [25, p. 101]. Aceste categorii, deşi sunt propuse pentru persoanele care studiază o limbă cu scopul dezvoltării unui comportament comunicativ lingvistic, pot fi luate în considerare în formarea competențelor de comunicare didactică la profesori, constituind o listă deschisă, susceptibilă să evolueze în baza competențelor formate. În acest sens, mesajul didactic urmează să fie prelucrat în concordanță cu particularitățile repertoriului elevului, asigurîndu-se, în acest fel, un spațiu mai mare la intersecția celor două repertorii, iar limbajul, constituind unul din codurile interiorizate comune ale interlocutorilor, alături de formele logice, nucleul valoric, normele, stările afective etc.

Fiecare din aceste abordări semnalează factori, procese, relații, dependențe ale căror manipulare strategică se subsumează conceptului de competență de comunicare didactică. În felul acesta se relevă că misiunea profesorului este de maximă complexitate prin operarea cu o gamă vastă de cunoştințe şi abilități din diferite dimensiuni ale cunoaşterii. Astfel, paradigma pedagogică a comunicării conturează cîteva direcții care pot fi valorificate în practica şcolară:

- comunicarea se întemeiază pe o relație intersubiectivă dintre profesor şi elev;

- interacțiunea dintre profesor/elev se realizează şi în funcție de personalitatea fiecăruia (vîrstă, experiență, grad de cultură şi instrucție, mentalități,)
- profesorul poate fi la fel de deficitar sub aspectul competenței de a comunica ca şi elevul, dacă nu acordă atenție specială comportamentului său comunicativ;
- relația pedagogică este centrată pe asumarea de către profesor a rolului de emitent, iar elevul – a celui de receptor;
- în mediul şcolar se operează în acelaşi timp cu semnificații şcolare, dar şi neşcolare (relațiile P-E, E-E se transmit conținuturi informaționale (cunoştințe) şi conținuturi interpersonale (emoții, stări., atitudini). Modalitățile de emisie/recepție sunt şi ele diversificate: verbale şi nonverbale. Mesajele cu caracter interpersonal însoțesc, definesc şi nuanțează mesajele cu caracter şcolar;
- în stabilirea relațiilor de comunicare este necesar ca interacțiunea să funcționeze după principiul feed-back. În raport cu sarcinile comunicării, este necesar să asigure şi conservarea stării sistemului şi refacerea echilibrului prin retroacțiune. Prin acest concept se are în vedere realizarea unei relații de comunicare eficientă în direcția formării/dezvoltării personalității prin proiectarea acțiunilor educative din perspectiva satisfacerii trebuințelor de dezvoltare a elevului;
- profesorul este actorul principal în declanşarea comunicării, menține şi controlează interdependențele, calitatea intervențiilor sale, demonstrînd competențe comunicative

Direcțiile exprimate de paradigma pedagogică reprezintă un suport pentru afirmațiile lui Cerghit I. prin care învățămîntul devine un domeniu puternic comunicant la toate nivelurile:

- comunicarea ca parte constitutivă a învățămîntului ce se implică activ şi creator în structurarea şi depăşirea acestuia, acționînd ca sursă de informație destinată instruirii şi educației, ca şi sursă generatoare de învățare ce accentuează interacțiunile elev-cunoaştere-profesor prin comunicare;
- predarea este un act de comunicare care se bazează pe competența profesorului în tratarea materiei, pe capacitatea lui de a comunica (expune, explica, clarifica, interpreta), pe abilitatea lui de a face materia accesibilă, interesantă, de a sprijini elevii în înțelegerea şi asimilarea acesteia. Prin actul comunicării profesorul îşi asumă funcția cognitivă, dar o realizează prin intermediul simulării unei interacțiuni. În ipostaza comunicării, predarea leagă elevii între ei, îi leagă de un anume conținut, organizează interacțiunile şi învățarea în comun. Astfel, predarea nu este totuna cu prezentarea materiei sub forma unui discurs didactic, ci presupune şi stabilirea unor relații;

- relaţia educativă este o relaţie de comunicare un schimb de semnificaţie ce favorizează exprimarea unui tip specific de limbaj – limbajul didactic sau pedagogic, ceea ce nu înseamnă că învăţământul este reductibil la comunicare, ci se evidenţiază ca şi parte constitutivă şi vitală a procesului educativ;
- comunicarea didactică contribuie la formarea şi cristalizarea comunicării şcolare, fiind un factor de stimulare şi susţinere a interactivităţii, de intervenţie, dirijare şi control a învăţării, de valorificare educativă a educaţiei;
- comunicarea în clasă este complexă, formală (planificată) şi informală, uneori explicită/implicită, directă, indirectă. Comunicarea nu se reduce doar la un transfer semantic, ci se adresează şi unei sfere afective, în principiu, toate schimburile comunicative devin purtătoare de influenţe, vehiculează stări afective şi reprezintă un factor de modelare a personalităţii [35, p.51].

În tabelul 1 sînt evidenţiate caracteristicile specifice paradgimelor de comunicare şi reliefate limitele comunicării didactice la nivelul funcţionalităţii scopurilor, conţinuturilor, înţelesurilor, circularităţii informaţiei şi agenţilor educaţionali.

PARADIGMA	Autori	Caracteristici	Limite
1. Paradigma sistemică	Carrol B. Cristea S. Drăgănescu M.	caracterul structural/sistemic al comunicării didactice	pot apărea ambiguităţi la nivelul transmisiei/receptării mesajului, repercutîndu-se la nivelul relaţiilor interpersonale, ceea ce poate reduce feed-back-ul comunicaţional
2. Paradigma informaţională	Iakobson R. Saussure F. Shannon C. Sălăvăstru C.	schimbul informaţional are loc prin cod, comunicarea este privită ca un proces linear	neconcordanţa este explicată de zgomotele intervenite la nivelul canalului, limbajul static devine caracteristică definitorie
3. Paradigma cibernetică	Shannon C. Weaver W.	caracter de comandă şi control, dirijare, autoreglaj, poate fi realizat printr-un mecanism de conexiune inversă	priveşte comunicarea ca pe un proces linear. ignoră implicarea indivizilor (grupurilor) supuşi influenţei din partea factorilor psihologici, sistemelor de norme şi valori..
4. Paradigma semiotică	Habermas J. Cucos C. Iacob L. Petru I. Zlate M.	procesul de comunicare didactică reprezintă „semioza didactică” şi se realizează prin utilizarea codului: *mijloace lingvistice*, *paralingvistice*, *extralingvistice,* exprimă personalitatea cadruuli didactic şi generează influenţe asupra relaţiilor interpersonale.	limbajul devine mijlocul principal de comunicare în dauna altor forme de comunicare

5. Paradigma psihanalistă	Adler A. Jung C.	abordarea relaţiei de comunicare angajează atît studiul aspectelor conştiente cît şi al celor inconştiente	în context didactic receptorul este reprezentat de grup, iar mesajul profesorului trebuie să corespundă aşteptărilor fiecărui elev
6. Paradigma psihosocială	Passov E. Dinu M. Golu P. Slama-Cazacu T.	climatul psihosocial este determinat de stări şi atitudini ale actorilor didactici ce favorizează interrelaţionarea, relevă accente relaţionale	accent pe contactul interpsihologic în realizarea schimbului informaţional; respingerile, stările de indiferenţă, atracţiile influenţează calitatea relaţiilor de comunicare
7. Paradigma psihologică	Bolboceanu A. Golu P. Stroe M. Mitrofan N., Popescu - Neveanu P. Alhazaşvili A. Eluhina N.	trebuinţele psihologice ale individului (integrare în mediu, nevoia de a fi apreciat, de a se autocunoaşte şi de a se face cunoscut altora, de adaptare la situaţiile noi etc.)	elaborarea mesajului în funcţie de trebuinţele psihologice ale fiecărui individ din grup
8. Paradigma sociolingvistica	Bernstein B. Chomsky N. Dave R. De Ath Torrington H.	limbajul achiziţionat în context social mijloceşte procesul integrării individului în societate, focalizarea asupra comunicării didactice cu funcţie de *interacţiune socială*	solicită din partea cadrului didactic strategii comunicative flexibile şi diferenţiate în funcţie de elev, exprimă temeri pentru realizarea şi reproducţia diferenţelor sociale
9. Paradigma managerială	Baciu S. Cojocaru V. Cristea G. Jinga I. Iucu R. Joiţă E. Patraşcu D. Ulrich C.	schimbarea atitudinilor, comportamentului managerului şcolar pe direcţia organizării relaţiilor de comunciare, calităţii interacţiunilor între actorii şcolar	obiectivul prioritar constituie alegerea interlocutorului (elev, grup, clasă), tipului/reţelei de comunicare
10. Paradigma axiologică	Kneller Reboul Oliver Andrei I. Cucoş C. Cuznețov L. Pâslaru V. Silistraru N.	abordează problematica elaborării şi argumentării discursului prin prisma valorilor şi intereselor participanţilor	specificarea valorilor la nivelul mesajelor pedagogice
11. Paradigma pedagogică	Landsheer G. Mahmutov M. Pidkasistîi N. Zeaziun I. Cucoş C. Iacob L., Radu I. Ionescu I. L. Şoitu Calo T. Mândâcanu V. Pâslaru Vl.	dezvoltarea culturii comunicative a agenţilor educaţiei prin formare de: atitudini şi capacităţi de comunicare educaţională; abilităţi de utililizare a arsenalului comunicativ, cunoştinţe despre comunicarea didactică.	inegalitatea partenerilor în comunicare; satisfacerea funcţiilor de feed-back ale relaţionării nu este suficientă în raport cu sarcinile comunicării; transmiterea/receptarea predomunant verbală a conţinuturilor

Tabel 1. Paradigme ale comunicării didactice

Analiza întreprinsă în aceste delimitări paradigmatice au permis atît identificarea şi sintetizarea variabilelor exprimate de definiţiile acestei problematici cît şi evidenţierea unei reţele complexe a relaţionării componentelor competenţei de comunicare didactică a profesorului. Accentul asupra unui aspect sau componente face posibil conturarea modelului specific de funcţionare a elementelor competenţei de comunicare didactică. Convinşi fiind de complexitatea problemelor legate de comunicare, contextul pedagogic şi social devine hotărîtor în optimizarea comportamentelor comunicative, concepute nu doar ca un instrument al interacţiunilor cu caracter didactic, ci ca obiect al preocupărilor privind dezvoltarea personală a celor implicaţi în proces. În acest sens, redimensionarea strategică a întregului proces educativ determinată de reforma curriculară înaintează noi *cerinţe faţă de profesor şi accentuează necesitatea promovării parteneriatului educaţional prin prisma valorilor comunicării didactice*.

1.3. Modelul competenţei de comunicare didactică

Modelul competenţei de comunicare didactică (MCCD), derivat din studiul literaturii, este o construcţie teoretică necesară pentru valorificarea componentelor determinate teleologic la nivelul curriculumului universitar pedagogic, reliefînd o viziune sistemică şi procesual-instrumentală asupra competenţei de comunicare didactică a profesorului.

In ceea ce priveşte problema unor modele ale relaţiei pedagogice de comunicare, se cunosc tentative de conturare a acestora: comunicarea pedagogică profesor-elev/elevi unidirecţională, bidirecţională sau multidirecţională, comunicarea contextuală. Ionescu M. şi Radu I. precizează „reuşita actului pedagogic este dată în bună măsură de succesul actului de comunicare, ceea ce presupune anumite cerinţe precise pentru lecţia orală, pentru dezbaterea sau convorbirea etică, pentru elaborarea manualului etc.” [86, p.39]. Centrarea pe cuvînt pierde tot mai mult teren în faţa utilizării diversităţii codurilor (verbal, paraverbal, nonverbal, mixt) şi acceptării multicanalităţii (auditiv, vizual, tactil, olfactiv etc.). Stăpînirea materialului paraverbal, nonverbal şi verbal, ce presupune un spor de claritate şi economie de timp, favorizează randamentul comunicării didactice, „dezvoltatrea competenţei de a comunica devenind un obiectiv fundamental al şcolii actuale”, subliniază Moise C., Cozma T. [106, p.118].

În opinia lui Zeaziun N., formarea competenţei de comunicare este dependentă de capacităţile perceptive dezvoltate, capacitatea de a povăţui, şi convinge, de echilibrul emoţional (influenţarea şi autoinfluenţarea), pronosticarea optimistă bazată pe creativitate. Reieşind din aceste afirmaţii, Zeaziun N. susţine ideea autoformării şi autoeducaţiei cadrului didactic orientată pentru dezvoltarea capacităţilor elevului: dezvoltarea voinţei, atenţiei şi elaborarea scopului,

conturînd procesul de formare a competenței de comunicare pe două dimensiuni: 1. formarea studenților pentru structurarea – modelarea discursului pedagogic, demonstrînd această nevoie imperativă prin sensibilitatea educaților pentru caracteristicile de vorbire ale profesorului (calitatea vocii, respirația verbală, dicției, ritmului, echilibrului emoțional, corespondența dintre verbal şi nonverbal, calitatea ascultării, expresivitate, originalitate) şi 2. formarea culturii comunicative [183, p. 12].

Kramuscenko L. consideră necesar în procesul formării psihopedagogice inițiale *conştientizarea funcțiilor* specifice ale aspectului exterior al profesorului, dezvoltarea capacităților de coordonare (organizare inteligentă a aspectului exterior, ca mijloc de influență pedagogică), expresivitatea estetică a profesorului (poziția corpului, mersul, ținuta vestimentară) .

Callo T. prin implicațiile investigaționale asupra comunicării verbale teoretizează modelul formării competențelor comunicative. Soliditatea ştiințifică în abordarea problemei comunicării verbale este fundamentată de cercetarea teoretico-practică a domeniului prin prizma structurilor variative puse în circulație de cercetători ai comunicării (Alhazişvili: operații, acțiuni, comunicare; Modelul Zimneaia: formarea şi formularea gîndului; Modelul Bacher-Artiunov: comunicativ-acțional; Modelul Bim: sarcina comunicativă; Modelul Krachen: achiziționarea limbii; Modelul inmplementarea comuinicării; Modelul Davîdova: comunicarea acțională; Modelul Jefereson: sistemul intervențiilor verbale; Modelul Şubin: T/R comunicator; Modelul Passov: interraporturile comunicative; Modelul Popescu: analiza tranzacțională; Modelul Slama-Cazacu: comunicarea contextual-dinamică; Modelul Edmonson: integrarea enunțurilor în mişcare; Modelul Bandler: programarea neurolingvistică. În concluzie, propune ecuația organizării activității educaționale: AE (activitatea educațională) --- OV (operațiile verbale/limba) + AV (acțiunile verbale/vorbirea) = comunicare (învățarea latentă prin crearea aşa-zisei situații naturale). Cu referire la formarea competențelor de comunicare autoarea formează convingerea privind reuşita instructivă, doar dacă la lecție predomină sarcinile comunicative, formularea cărora se face prin contribuția paralelă a profesorului şi elevului [26, p. 41-59].

În contextul cercetării de față, dimensiunea formării competenței de comunicare didactică dobîndeşte noi valențe la nivelul identificării exacte a componentelor şi a circuitelor acestora. Diversitatea punctelor de vedere privind structura educației (Todoran D., Nicola I., Cristea S., Călin M.) este centrată asupra corelației subiect-obiect, elemente-piloni ce susțin această concordanța pedagogică în sens prioritar formativ . În această perspectivă, modul cum informația este receptată, cum capătă un referențial pentru cadrul didactic, responsabil de emitere, şi cum o transformată apoi în mesaj didactic depăşeşte viziunea simplistă asupra funcționalității

dimensiunilor procedurale ale procesului de comunicare. În structura MCCD, mesajul, canalul de comunicare, cadrul psihosocial sînt văzute ca subînțelese, competența de comunicare didactică reprezentînd codul de comunicare pedagogic ce generează schimbări explicite şi implicite, influențe şi interacțiuni asupra elvului. Cadrul didactic, considerat inițiator al activității de educație şi emițător al *mesajului* pedagogic devine responsabil de realizarea *funcției centrale* a educației - *formarea/dezvoltarea* permanentă a personalității în vederea integrării psihosociale, subliniază Cristea S. [46, p.219]. Astfel, prin componenta subiecți ambii parteneri (profesorul şi elevul) se află într-o relație pragmatică, în aşa fel transmisia şi recepția interacționează, făcînd posibilă comunicarea. Suportul material al mesajului, format dintr-un cod transmisibil de care se leagă actele de codare şi decodare, constituie competența de comunicare didactică.

Analiza paradigmelor comunicării didactice, a concepției Iacob L. privind comunicarea complexă, „stăpînirea" materialului verbal/paraverbal/nonverbal deopotrivă cu respectarea regulilor de plasament contextual a unteracțiunii mutuale şi a principiului fundamental a şcolii de comunicare de la Palo Alto – esența comuncării constă în procesele relaționale – a permis identificarea a două componente de bază ale competenței de comunicare didactică: **discursivă şi relațională.** Perspectivă educațională a MCCD privind valorificarea dimensiunilor CCD este exprimată de funcționalitatea/sincronizarea planurilor *cognitiv, retoric* în componenta dscursivă şi planurilor *motivațional, conversațional* în componenta relațională, reflectînd comportamentele cogitive, aplicative şi atitudinale rezultate din codarea şi decodarea mesajului.

Cadrul didactic urmăreşte să transfere elevului *cunoştințe* prin *capacitatea sa de a traduce conținuturile de învățare în „demersuri de instruire",* fiind definită **transpunere didactică.** Includerea dimensiunii respective în MCCD este determinată de abordarea acesteia, în opinia Papuc L., drept cea mai importantă problemă în plan epistemologic, dependentă de calitatea procesului de formare a formatorilor. Transpunerea didactică a realităților ştiințifice la nivelul de receptare, înțelegere şi aplicație devine un obiectiv concret pentru studenții care urmează să-şi desfăşoare activitatea într-un mediu de cerințe şi nevoi socioprefesionale din ce în ce mai mari, din ce în ce mai performante, subliniază autoarea studiului monografic „Epistemologia şi praxiologia Curriculumului pedagogic universitar" Papuc L. [118, p.118]. Pentru a putea realiza o transpunere didactică eficace, trebuie stăpînite fundamentele sau bazele epistemologice ale competenței de comunicare didactică, plecînd de la un nucleu de concepte şi metodologii fundamentale şi dezvoltate în strategii de abordare interdisciplinară.

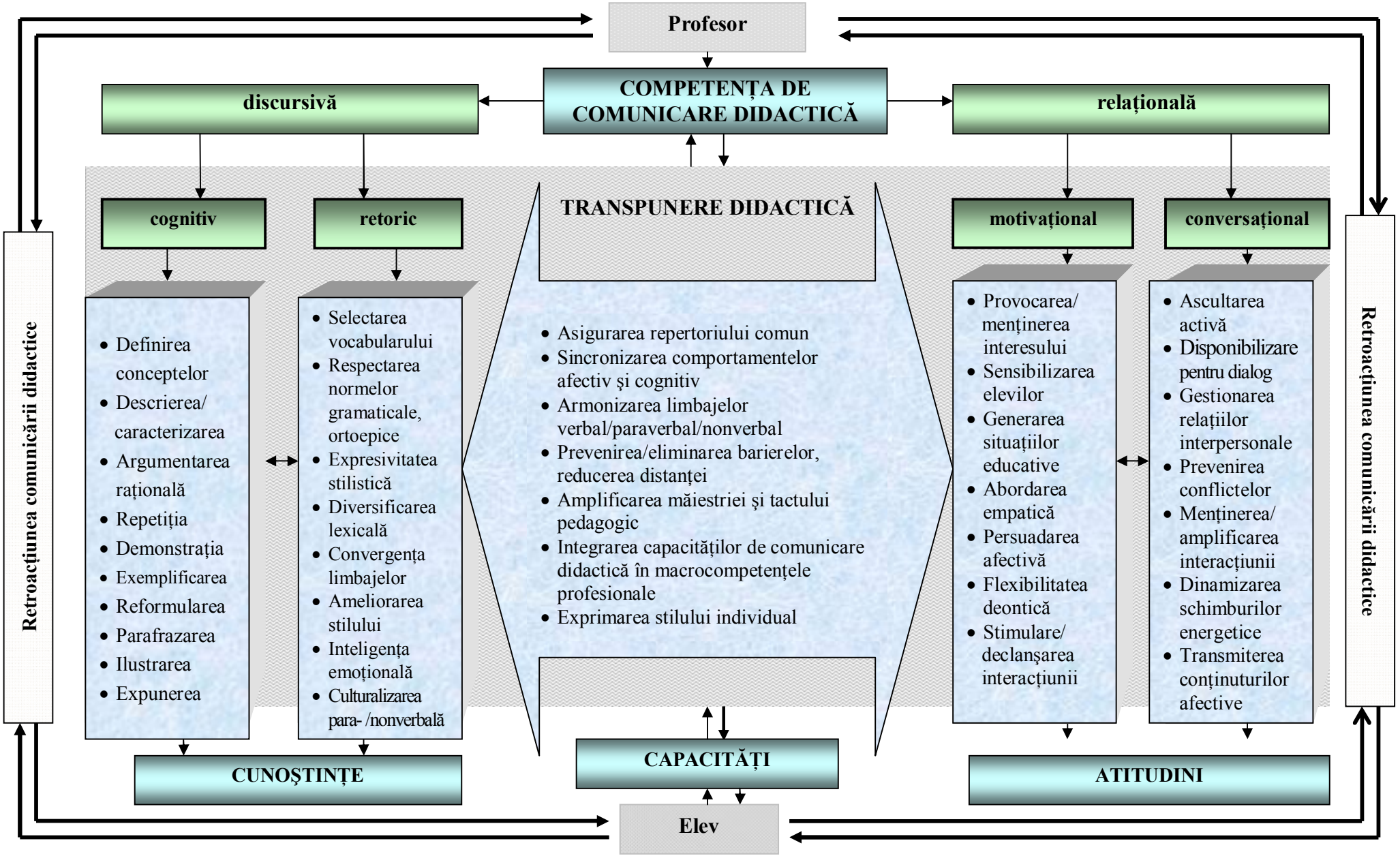
Raporturile stabilite între profesor şi elev în activitatea comunicativă de transpunere didactică determină abordarea rolurilor profesor-elev dintr-un unghi de vedere exprimat de Erşov P., Zeaziun I., Dospinescu V. cu sens actoricesc. În acest sens, comunicarea didactică

poate fi comparată cu o scenă pe care actorii interpretează (transpun) ştiinţa prin strategiile discursive, teatralizînd cunoştinţele prin intermediul codurilor semiotice exprimate de limbajul verbal/paraverbal/nonverbal.

Retroacţiunea comunicării didactice sau feed-back-ul comunicaţonal, ca acţiune circulară în model, reprezintă o modalitate activă şi eficientă de adaptare a demersurilor didactice la multitudinea de situaţii concrete, contribuind la formarea primei impresii corecte sau incorecte despre exprimarea capacităţilor comunicative individuale şi la formarea convingerilor privind calitatea capacităţilor comunicative, în funcţie de care partenerii îşi vor regla comportamentul comunicativ, orientîndu-se spre evaluarea/autoevaluarea competenţei de comunicare didactică. Feed-back-ul, are menirea de a echilibra structurile, de a armoniza şi a compatibiliza manifestările interlocutorilor (profesori şi şcolari) astfel încît comunicarea pedagogică să fie fluentă şi eficientă. Din acest punct de vedere competenţa de comunicare didactică formează o relaţie cu dublă finalizare: *una cognitivă (de învăţare*) de construire a sensului a ceea ce elevii ascultă şi citesc, şi alta *educativ-formativă* care conduce la dezvoltarea funcţiilor intelectuale ale elevului, dezvoltarea emoţională, stimularea motivaţiei. Astfel, comunicarea didactică înglobează o conduită de reuşită sau nereuşită şcolară, de succese sau eşec posibil de diagnosticat prin retroacţiune.

Valorificarea principiilor, tehnicilor de proiectare şi implimentare a Modelului competenţei de comunicare didactică este dependentă de măiestria pedagogică a profesorului, considerată treaptă superioară de dezvoltare competenţei pedagogice, desemnînd, în opinia lui Mândâcanu V., „un înalt nivel al competenţei, atins prin antrenament, de natură să permită obţinerea cu uşurinţă a unor realizări la nivel de expert” [100, p. 228-234]. La acest nivel de performanţă profesorul este capabil să autosesizeze în situaţii concrete comportamentele solicitate pentru structurarea/restructurarea mesajului didactic adecvat situaţiei, acţionînd printr-un mod inovativ în soluţionarea problemelor. În contextul caracteristicilor pedagogiei, asigurarea condiţiilor aplicării CCD cu măiestrie şi tact, prin care să se îmbine seriozitatea, voinţa, priceperea şi competenţa profesională cu vocaţia, atractivitatea, interesul, frumuseţea şi satisfacţia învăţării, reprezintă o artă. Intuiţia reglată metodic a cadrului didactic dezvoltă ştiinţa despre acţiunea educaţionala şi se realizează în arta de a forma oameni. Obiectivarea transpunerii didactice în măiestriea de a transmite conţinuturile didactice şi de a realiza relaţii eficiente la nivelul *cunoştinţelor, capacităţilor şi atitudinilor,* orientează elevii la activitate plină de iniţiativă şi creativitate, mobilizîndu-i, astfel, spre autoformare. Modelul competenţei de comunicare didactică în baza celor semnalate mai sus este ilustrat în Figura 3, iar interpretarea acestora în continuare va reflecta abordarea predilectă a varibilelor în structura MCCD.

Figura 3. Modelul competenței de comunicare didactică



Componenta discursivă reflectată în MCCD vizează activitatea profesorului de transpunere a mesajului educațional, asigurînd prin aceasta realizarea funcțiilor comunicării didactice. În contextul discursului pedagogic funcțiile principale ale învățămîntului - predare, învățare şi evaluare - acționează ca procese coevolutive într-un tot unitar. Indicînd ce trebuie învățat, explicînd modul în care trebuie învățat, predarea menține, de fapt, o balanță între activitățile specifice învățării şi condițiile necesare pentru desfăşurarea evaluării. În acest sens, predarea eficientă se realizează în corelație cu efortul individual al elevului de a recepta, prelucra şi operaționaliza mesajul transmis de către educator.

Modalitatea prin care profesorul combină enunțurile, formele de raționare, tipurile de argumente, modalitățile de descripție si explicație, procedurile stilistico-persuasive în secvențe discursive, astfel încît conținutul să fie cat mai bine receptat de elevi şi realizate obiectivele este definită de Sălăvăstru D. *strategie discursivă* [150, p. 35]. Autoarea identifică trei tipuri de strategii discursive - descriere, explicare, argumentare, acestea fiind completate de proceduri discursive de elucidare precum: definirea, ilustrarea, exemplificarea, explicația, demonstrația. În acest sens, Dospinescu V. subliniază privind mecanismele discursive: „expunerea, demonstrația, explicația, exemplificarea, reformularea, parafraza funcționează de fiecare dată după o combinatorie diferită" [56, p.70]. Cele şapte întrebări specifice comunicării - Cine? (profesorul); predă Ce? (conținutul unei discipline sau al unui grup de discipline) Cui? (elevului); Unde?(în şcoli de diferite grade şi tipuri); Cînd? (pe durata activității pedagogice); Cu ce efecte? (rezultate); Cum? (strategia didactică) - pot servi catalizatori ai activității de programare şi reprogramare a discursului didactic, activitate ce vizează optimizarea discursului în termeni de conținuturi şi forme, cu respectarea unor principii ca simplitatea, condițiile memorării, elementarea (desincretizarea, depersonalizarea) cronogeneza cunoştințelor) pe fondul unui inevitabil raport specific cu timpul didactic.

Astfel, prin *discursul didactic*, în unul din sensurile sale, Dospinescu V. defineşte mecanismul şi actul prin care cadrul didactic îşi aproprie discursul, cu toate strategiile sale, procedee şi forme verbale/para-/nonverbale, de traducere în semne a cunoştințelor, pentru a le transmite, cu maximă eficiență, unui destinatar mai mult sau mai puțin (şi, uneori, deloc) motivat să le primească [56, p. 207]. Urmărind scopul de transmitere a cunoştințelor, destinatarului îi revine rolul de a-şi construi cunoştințele proprii, act de producere a cunoaşterii. Deseori între cunoştințele educatorului şi ale elevului este o distanță exprimată de experiența diferită a ambilor subiecți, rolul educației fiind de a reduce distanța dintre aceştea. În acest sens, interpretarea discursului didactic presupune o *activitate de traducere a obiectelor cunoaşterii în semne (învățare)*, devenind o activitate de reformulare a cunoştințelor atît din punctul de vedere a enunțiatorului (transfer de cunoştințe), cît şi a enunțiatarului (învățarea, asimilarea cunoştințelor).

Competența discursivă a cadrului didactic este definită de statutul şi modul de enunțare a conținuturilor. Această tranzacție educativă dintre profesor şi elev este determinată de obiectul actului de comunicare – cunoştințele ştiințifice, valorile cognitive, ce urmează a fi transferate elevului prin CCD. Prin referirea la Jean-Jacques Vincensini, Dospinescu C. explică funcționarea discursului didactic determinat de trei condiții:

1. Transmiterea eficace a cunoştințelor face ca discursul didactic să etaleze funcționalitatea cognitivă exprimată de formarea în domeniu a cadrului didactic.
2. Cadrul didactic este chemat să asigure construirea, aderarea subiectului la valorile ce i se oferă.
3. Activitatea educativă este supradeterminată de obligația socială, în sensul că prestatorul - învățător, profesor, formator - are datoria („obligațiile de serviciu") de a oferi, de a da, de a prezenta cunoştințe şi priceperi.

Formarea discursului didactic este un proces continuu de transfer de sens (cunoştințe), presupune operații de traducere şi de reformulare parafrastică angajînd, niveluri de formulare succesive, mereu reconstruite pentru a fi „în fază" cu contextul ideologic şi epistemologic al epocii, subliniază autorul [56, p.33-51]. În acest sens, Stanton N. se referă la planificarea mesajului, enumerînd patru trepte:

1. precizarea obiectivelor;
2. selectarea informației privind date relevante;
3. gruparea informațiilor prin stabilizarea legăturilor adecvate;
4. ordonarea informației într-o consecutivitate logică.

Acestor patru trepte expuse, Cristea S. completează:

- evidențierea informațiilor în cadrul unui plan de „idei-ancoră";

- elaborarea primei variante a mesajului; elaborarea variantei finale (44, p.42-43).

Considerăm, *componenta discursivă a Modelului competentei de comunicăre didactica* reprezintă o dimensiune explicativă cu un caracter complex (prin formele şi canalele de realizare), determinată de logica autorității profesorului şi obiectivată în rezultate instructiv-educative. Componenta discursivă este o construcție permanentă ce se structurează de către educator, pe baza logicii ştiinței şi a celei didactice, se conduce după anumite obiective (caracter conştient) în transmiterea unui conținut, totodată implicînd şi *personalizarea comunicării* cadrului didactic în funcție de participanți şi de situația de comunicare. Deci, componenta discursivă ca element al CCD implică un sistem de raporturi, moduri de enunțare şi un loc de enunțare, cu scopul explicit de transmitere eficientă a cunoştințelor, reprezentînd totodată gradul cel mai înalt de calificare a unei relații de comunicare, exprimate în context educațional.

Componenta discursivă a cadrului didactic poate fi reprezentată pe două planuri: **cognitiv şi retoric.** Opțiunea pentru evidențierea acestor planuri are ca fundament modelul construcției competenței: ce va şti, ce va putea face şi ce va putea să fie. Procesul de formare poate fi ghidat după etapele derulării cunoaşterii ştiințifice şi se realizează la mai multe niveluri.

În plan cognitiv, discursul didactic, ca act de vorbire convențională (acord între interlocutorii procesului didactic), atît prin formele pe care le poate îmbrăca, cît şi prin conținuturile vehiculate conform obiectivelor, presupune programarea unor strategii discursive cognitive: *de descriere, argumentare, definire, ilustrare, exemplificare, explicare, demonstrație.* Prin aceasta, discursul didactic vizează nu doar o expunere explicită şi personalizată a conținutului, ci şi transmiterea unor valori existențiale. Enunțiatorul-profesor, fiind constrîns de caracterul programat al comunicării didactice, deține „puterea" de a oferi cuvîntul sau lua, chiar dacă această putere este limitată de ipotezele pe care acesta este obligat să le formuleze în legătură cu interlocutorul său, elevul. Deşi profesorul, ca enunțiator al discursului didactic, proiectează activitatea de predare prin raporturile cunoştințe-durată, contradicție nou-vechi, profesor–elev, exprimarea orală face posibilă ajustări de reprogramare, oferă posibilități de intervenire în timpul producerii şi ajunge la destinatar „doar printr-o modulare deosebită a discursului didactic", reflectată anterior prin conceptul de strategie discursivă.

„Finalitatea discursului didactic este transmiterea eficace a ştiinței şi culturii", remarcă Dospinescu V., iar „investirile eficace" ale elevului cu noi cunoştințe teoretice şi abilități practice îl va constitui ca „subiect competent". Nevoia formării la elevi a competențelor de cunoaştere şi aplicare prefigurează forma generală a discursului didactic de comunicare, ca o *suită programată de performanțe, elaborată în mod specific şi organizat, de către intervienentul educativ, program de activități cognitive, ce urmează a fi realizate de elev"* [62, p.33]. Discursul didactic reprezintă prin sine însuşi un discurs argumentativ şi performativ, fiind orientat spre atingerea anumitor finalități. Argumentarea ca strategie discursivă vizează modalitatea prin care profesorul combină enunțurile, formele de raționare, tipurile de argumente, modalitățile de descripție si explicație, aplicarea procedeelor stilistico-persuasive în secvențele didactice, astfel încît conținutul să fie cât mai bine receptat de elevi. Argumentarea devine astfel o componentă nemijlocită a comunicării didactice, deoarece prin aceasta strategie profesorul influențează atitudinea şi comportamentul elevilor. Printr-un discurs argumentativ profesorul urmăreşte să obțină aderarea grupului de elevi la ideile expuse, ceea ce implică procedura de convingere pe cale rațională. În condițiile argumentării didactice clasa de elevi reprezintă un tip special de auditoriu cu un anumit nivel al dezvoltării intelectuale, iar profesorul trebuie să-şi formeze o imagine despre auditoriul căruia urmează să-i predea, astfel încât

în construirea argumentului să aleagă acele argumente care vor determina maxim de efect (receptarea discursului). Condiţiile construirii unei strategii argumentative de către profesor sunt:

- structurarea logică şi inteligibilă a mesajului, astfel încît să fie mai uşor asumat şi operaţionalizat de către elev;
- explicitarea semnificaţiilor unor concepte (evitarea ambiguităţii şi obscurităţii);
- argumentele aduse în faţa clasei trebuie să fie raţionale, cît şi credibile cu ceea ce elevul ştie deja;
- acceptabilitatea mesajului de către clasă;
- identificarea/aplicarea strategiilor inductive/deductive şi de persuadare a prin argumente afective.

În plan retoric, discursul didactic (instrument al cuvîntului) vizează nu doar transmiterea ideilor, ci şi arta de vorbi unui auditoriu (arta oratorică, arta volubilităţii), printr-o argumentare bogată, riguroasă, pusă în valoare de un *stil ales şi un limbaj agreabil.* Prin *volubilitáte,* înţelegem uşurinţă de a vorbi fluent, capacitatea de a-şi forma o opinie adecvată faţă de receptori, centrîndu-se pe trăsăturile pozitive ale profesorului. Un alt termen care explică planul retoric a componentei discursive este *elocvenţa* sau *elocinţa,* avînd în vedere prin aceasta darul sau priceperea de a exprima frumos şi convingător, fiind considerat un dar al naturii, „cazuri rare", în timp ce retorica este exprimată de un rezultat al studiului. Cu referinţă la calitatea discursului, autorul consideră, că „doar luate împreună oferă eleganţă, frumuseţe şi forţă unei expuneri". Conform contextului educaţional, genul demonstrativ al discursului, explică modalitatea specifică de pronunţare asupra unui adevăr ştiinţific, utilizînd „toată bogăţia şi măreţia *artei oratorice"* . Disciplină mai mult decît bilenară, retorica, considerată deopotrivă ştiinţă şi artă (una din cele şapte „arte liberale" ale învăţămîntului universitar medieval), îşi propunea să stabilească principiile şi regulile comunicării publice eficiente din perspectiva a ceea ce astăzi teorerticienii numesc „teoria ţintei". Teoria acţională, supranumită şi a „ţintei", absolutează rolul emiţătorului evidenţiind ideea, că succesul comunicării depinde exclusiv de abilitatea acestuia, receptorul deţinînd rolul receptorului pasiv. Oratorul, în cazul nostru cadrul didactic, este văzut ca un arcaş care, adăugînd înzestrării naturale un antrenament corespunzător, va obţine efectul dorit indiferent de trăsăturile de personalitate, predispoziţiile sau starea psihică a destinatarului. Vorbitorul se arată intrigat de efectul persuasiv al discursului său considerînd, că odată transmis mesajul, nu poate fi neînţeles, subliniază Dinu M. [54, p.86]. În acest sens, abilitatea profesorului didactic de a vorbi frumos, fluent şi convingător nu minimalizează rolul elevului în interacţiunea didactică, ci orientează spre motivarea şi influenţarea acestuia pentru realizarea unei educaţii axiologice. Recunoaşterea rolului interlocutorului a dat

naştere unei concepţii despre comunicare, denumită astăzi, convenţional, „teoria interacţională” sau a „ping-pong-ului”.

În cazul acesta în centrul preocupărilor formării CCD se află personalitatea aceluia care trebuie să cunoască cuvîntul în variate ipostaze verbal-comunicative, ca să nu să se simtă „sărac” în a găsi acest cuvînt în caz de necesitate. Prin aceasta cuvîntul evolutiv, de fapt, devine, „aerul”comunicării ca atare. Înţelegerea semnificaţiei lexicale a cuvîntului, compararea lui cu alte cuvinte, aflate în raporturi de dependenţă sensuală, includerea unităţilor lexicale într-un sistem de asociaţii semantice calificative influenţează sfera de utilizare a lexicului şi favorizează dezvoltarea operaţiilor logice, care, interiorizîndu-se treptat, trec din forma exterioară în planul activităţii interne, reflectînd particularităţile gîndirii operaţional-intuitive, logică verbale şi imaginative. Posibilitatea extinderii şi perfecţionării lexicului este legată indisolubil de lărgirea înţelegerii semnificaţiei cuvîntului, sensului lui aplicat în situaţia concretă pe baza cărora se realizează căutarea, selectarea şi activizarea cuvintelor în vorbire, subliniază Morărescu M. [108, p.6].

Considerăm importantă formarea CCD a studenţilor pedagogi în plan retoric prin faptul aceasta va valorifica pe de o parte abilitatea de vorbire corectă (evitarea cacofoniilor, pleonasmelor, tautologiilor şi altor asociaţii sau repetări neplăcute de sunete în vorbire), pe de altă parte, abilitatea de a se exprima fluent şi convingător în context didactic şi social prin participarea la diverse dezbateri, mese rotunde, prezentări orale.

Evidenţiind prin specificul său comunicarea didactică drept *formă de comunicare predominant verbală,* Cristea S. consideră, că aceasta reflectă calităţile statutare ale cadrului didactic concentrate la nivelul „uşurinţei verbale de bază”, exprimată prin claritate-acurateţe; empatie-sinceritate; relaxare-angajare. Pornind de la aceste calităţi ale cadrului didactic în rol de emiţător, pentru formarea CCD acestea valorifică *mecanismele limbajului intern* (înălţimea, intensitatea, volumul, timbrul vocii, dicţia şi accentul) şi *mecanismele limbajului extern* prin stimularea cooperării, crearea nevoii de noi informaţii, ameliorarea relaţiei cu grupul şcolar etc. [45, p.6].

Astfel, depăşind capacitatea lingvistică, comunicarea este abordată de Şoitu L. un ansamblu de aptitudini verbale, -para şi -nonverbale, principii de politeţe, tact şi ritualitate comunicaţională, iar învăţarea comunicării presupune motivaţie şi efort propriu [161, p.201]. Împlinirea nevoii elevului de a se exprima uşor, gîndit sau spontan, este considerată, în opinia autorului rezultatul calităţii CCD. Încurajat să vorbească, să se încreadă în puterea de a-şi comunica gîndul, ideile, profesorul declanşează în elev trecerea de la starea de absenţă la cea de prezenţă în viaţa grupului, a societăţii.

În concluzia celor expuse anterior, considerăm indispensabilă completarea MCCD prin **componenta relaţională,** din punctul nostru de vedere, definind *ansamblul de variabile ce permit*

cadrului didactic să-şi organizeze propria activitate de comunicare ca formă a interacţiunii didactice şi sociale prin diverse categorii de reguli conversaţionale, norme de politeţe, principii de cooperare şi interferenţă.

Activitatea comunicativă ca formă a interacţiunii sociale, dar şi didactice, se centrează pe cooperarea actorilor în baza un mecanism complex de reciprocitate, *„deoarece actul transmisiei şcolare nu se face în mod mecanicist, ci pe fondul unui climat interuman ce conţine şi reproduce toate datele relaţionării interpersonale*", menţionează Ezechel L. [61, p.42]. Relaţia de schimb informaţional ce se produce între partenerii generici ai interacţiunii didactice (profesor-elev) mijloceşte la nivel de conştient şi inconştient influenţa comportamentală, iar puterea impactului pe care partenerii îl exercită unii asupra altora depinde de *calitatea şi profunzimea relaţionării.* Deci, prin comunicarea didactică se mediază cooperarea dintre P-E şi E-E, dar şi raportul dintre indivizi şi mediul sociocultural. Ca interacţiune, activitatea de comunicare nu se reduce numai la transmiterea de informaţii, ci încearcă să provoace anumite reacţii din partea profesorului sau să influenţeze starea de lucruri. Prin capacitatea relaţională, profesorul urmăreşte eficientizarea procesului de schimb informaţional şi interpersonal în grupul de elevi. Deşi multă vreme s-a crezut că activitatea profesorului priveşte doar modul de organizare a discursului, ca acţiune definitorie pentru eficienţa intervenţiei sale, acum accentul se deplasează înspre modul în care *partenerii se receptează reciproc şi semnifică interacţiunea la care sunt coparticipanţi.* Interacţiunile şi raporturile ce se produc între actorii relaţiei pedagogice constituie o latură distinctă a comunicării didactice ce vizează proiectarea, organizarea, coordonarea şi gestionarea mesajului didactic astfel încât să *influenţeze, motiveze şi să persuadeze activitatea de învăţare a elevilor,* să provoace anumite reacţii din partea receptorului prin eficientizarea procesului de schimb informaţional şi interpersonal între actorii şcolari. În acest sens, profesorul trebuie să se manifeste nu doar tehnician, cât şi ca un actor care operează în acelaşi timp cu conţinuturi şcolare şi interpersonale. Eficienţa CCD este determinată de formarea abilităţii interpersonale, atingerea scopurilor comunicării didactice, este, prin urmare, în legătură intrinsecă cu atingerea scopurilor cu caracter interpersonal. Pe de altă parte, sistemul de interacţiune este strîns legat de gradul de influenţare din partea profesorului, dar şi din influenţarea reciprocă între elevi. Astfel, captarea elevului în relaţie nu depinde numai de voinţa şi abilitatea educatorului de „a-şi chema" interlocutorul la dialog, în mod real între parteneri se interpun o mulţime de bariere fizic, psihic, psihosocial, cultural, adică o multitudine de alte condiţionări, care dau specificitate oricărui raport interpersonal. Din acestea putem desprinde unele direcţii de acţiune pe care să le exercite profesorul:

- să ştie şi să se raporteze la elev, astfel încît să producă un interlocutor activ;
- să lase interlocutorului libertatea emiterii răspunsului în ritmul său propriu;

- să lanseze şi să citească mesaje prin multiple canale;
- să atenueze efectul surselor de zgomot intern şi extern oridecîteori este posibil.

Grija pentru calitatea interacţiunii face, de altfel, obiectul permanent al educaţiei şcolare, chiar şi atunci cînd acest obiectiv în mod explicit în documentele cu care se operează în sistemul de învăţămînt. Spre regret, în formarea iniţială a cadrelor didactice se accentuează preponderent formarea competenţelor discursive, avînd în vederea pregătirea pentru a diversifica activitatea de instruire prin diverse metode şi mai puţin pe acele forme de manifestare definitorii pentru competenţele relaţionale, fapt ce ar contribui la elaborarea unui stil comunicativ propriu.

Componenta relaţională presupune ca fiind însuşit sau susceptibil de a fi ansamblul de variabile ale CCD şi permite structurarea pe două planuri: *motivaţional şi conversaţiona.*

În plan *motivaţional* schimbul de mesaje dintre emiţător şi receptor se bazează pe îmbinarea eficientă a argumentelor raţionale cu elementele emoţionale pozitive sau negative. Stările de indiferenţă-repulsie, respingerile sau atracţiile,în opinia lui Golu P., influnţează hotărîtor calitatea relaţiilor interpersonale, manifestîndu-se ca adevărate forţe ce se deschid reciproc sau dimpotrivă, blochează circulaţia liberă a informaţiilor [71, p.152]. În orice situaţie, destinatarul este cel care reflectă feed-back-ul, de aceea pentru profesor devin relevante caracteristici ale comunicării didactice *la nivel instrumental, dar şi afectiv-motivaţional.* Comportamentul comunicativ al profesorului poate acţiona pe mai multe planuri celui educat: stimulent al activităţii intelectuale, catalizant în plan acţional, amplificator şi modelator a relaţiilor afective. Sensibilizarea elevilor pentru activitate, provocarea interesului devine o modalitate fundamentală de menţinere şi orientare a motivaţiei pentru învăţare pe parcurs. După cum însăşi trăirile afective ale celui educat, induse de comportamentul educatorului acţionează la rîndul lor ca fundal stimulant sau, dimpotrivă, redundant pentru sine însuşi şi pentru alţii. Esenţial pentru carul diactic devine conştientizarea segmentului energetic al relaţionării, adaptînd o atitudine receptivă şi flexibilă, cu intenţia de a motiva elevul. O implicare generatoare de sens interacţional poate fi expresia unei maturităţi intelectuale şi afective a profesorului care-i permite atît afirmarea imaginii şi respectului faţă de sine, cît şi afirmarea imaginii şi respectului de celălalt. Astfel de manifestări susţin afirmarea competenţelor de către ambii parteneri ai relaţiei. În acest sens, devin prioritare în cadrul procesului de relaţionare *formarea unei atitudini comunicative adecvate, dezvoltarea capacităţii empatice a profesorului, abilitatea de a motiva interlocutorul.* Atitudinea comunicativă este cel mai adesea evidenţiată de **paralimbaj**, dar este susţinută de o serie întreagă de formule verbale care exprimă disponibilitatea către dialog. Semnele exterioare ale acestei atitudini se regăsesc în:

- expresivitatea stării de atenţie, a receptivităţii şi interesului;
- orientarea corporală şi analizatorilor înspre interlocutor.

Nu de puține ori paralimabjului se adaugă o anumită „atitudine de limbaj” (Slama-Cazacu T.), adică o stare specială care exprimă şi susține intenția de angajare în dialog de a fi dispus la vorbire şi/sau ascultare. Atitudinea comunicativă este o trăsătură distinctă a stilului comunicativ. Abilitatea de a motiva interlocutorul şi de a genera situații şcolare motivante solicită din partea profesorului o pregătire specială. Funcția comunicativă a trăirilor afective exprimate prin paraverbal şi nonverbal se învață. Lectura expresiei emoționale ridică probleme asemănătoare cu perceperea şi înțelegerea unui limbaj verbal, deoarece profesorul prin funcția sa poate releva personalitatea, competența profesională, autoritatea lui ca om şi autoritatea profesională, vocația, maniera sau stilul de a vorbi şi a expune conținuturile şcolare, mişcările, gesturile, flexibiltatea vocală, entuziasmul, umorul (ceea ce emite profesorul despre sine) în virtutea căruia întregul său discurs este personalizat. Astfel, prin componenta relațională înțelegem şi formarea acelor capacități de ordin verbal, paraverbal (ton, voce, intonație, expresivitate, pauză, tăcere etc.) şi nonverbal (mimică, gestică, distanță etc.), care susțin şi/sau complementează discursul didactic al profesorului. În acest sens, constatăm: deşi valoarea limbajului paraverbal şi nonverbal este recunoscută în practica şcolară, totuşi formarea pe această direcție este lăsată doar la discreția cadrelor didactice, care acționează deseori *intuitiv,* în special tinerii specialişti, şi *cumulativ* la nivelul experienței didactice. Potrivit opiniei lui Stanton N. *o persoană comunicativă* este caracterizată de următoarele constante: claritate şi acurateţe în exprimare, corectitudine față de faptele la care se referă (fără a declara lucruri care pot fi contestate), poziția corpului, încredere în sine şi empatie [157, p.9].

Planul conversațional vizează formarea acelor capacități, abilități de a proiecta, gestiona, organiza, inițiа şi realiza schimburi constructive interpersonale prin intermediul unui ansamblu de reguli şi norme pedagogice, creînd prin acestea oportunități permanente de feed-back, ce conduc spre stabilirea unei relații de comunicare didactică care funcționează după principiile circularității. Alternarea replicilor, ce se prezintă ca succesiuni stimul-răspuns, presupune inversarea necontenită a rolurilor de emițător şi receptor în comunicarea didactică, proces care aminteşte de schimbul de mingi din partidele de tenis de masă, de unde şi denumirea teoriei – teoria „ping-pong-ului” (acțională). *Comportamentul conversațional* al participanților depinde în fiecare moment de răspunsul interlocutorului la replica precedentă, feed-back-ul, total ignorat de „teoria țintei”, devine astfel unul dintre mecanismele comprehensiunii comunicării. În acest sens, accentul se deplasează de pe valorizarea cantității de informații intrată în circuitul comunicativ pe valorizarea calității schimburilor informaționale şi interpersonale între parteneri.

Realizarea circularității este dificilă datorită primatului obiectivelor cognitive orientate spre procesele de instruire, iar concentrarea prioritară pe conținutul şcolar poate reduce din calitatea relațiilor interpersonale. De aceea, modul în care cadrul didactic îşi organizează activitățile are o

deosebită importanță, deoarece în acest fel este posibilă dirijarea optimă a învățării. Evident, că în acest parteneriat educațional se interpun o mulțime de bariere de ordin fiziologic, psihic, psihosocial, lingvistic, semantic, cultural. În acest sens, este important, ca profesorul, în calitate de coordonator al procesului didactic, să conştientizeze semnificația acestui segment energetic al relaționării, declanşând şi stimulând interacțiunea printr-o atitudine receptivă şi flexibilă. Din perspectiva profesorului, comportamentul comunicativ este un comportament gîndit, nu doar intuit, în primul rînd, prin atitudinile pe care le adoptă față de interlocutor (mai mult sau mai puțin explicit), dar şi prin atitudinile sale față de procesul relaționării, față de schimbul informațional şi interpersonal, exercitînd o influență hotărîtoare asupra modelării comportamentului comunicativ al elevilor. Oricît de mult nu s-ar încerca schimbarea de paradigmă a relației subiect-obiect în context didactic, cel care da *tonul* acestei interacțiuni este adultul/educatorul, de aceea calitatea actelor de comunicare depinde esențial de gradul de permisivitate sau nepermisivitate comunicativă pe care o induce cadrul didactic. Or, o situație conversațională presupune posibilitatea de a putea realiza schimburi reciproce într-o manieră suficient de profundă prin evitarea în primul rând a tuturor stîngăciilor de limbaj, împiedicînd exprimarea sentimentelor sau a predicțiilor. Formarea pentru practicile conversaționale se poate dezvolta pe următoarele direcții:

- antrenarea în sensul observării şi adaptării mesajului la contextul conversațional;
- formarea capacităților de ascultare activă şi implicit de influențare a elevului prin schimbul informațional (verbal, paraverbal, nonverbal) şi transferul de competențe,
- dezvoltarea capacităților de a transmite şi realiza schimburi constructive interpersonale, prin intermediul unui ansamblu de reguli, norme pedagogice (cod deontologic al cadrului didactic)
- implementarea unor strategii conversaționale de mediere/remediere, stimulare/ influențare, şi de rezolvare a problemelor de relație (conflict)
- controlul agresivității în vorbire.

Analizînd poziția cadrului didactic în fața problemelor educative, Neacşu I. afirmă că „educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea eficientă. Şi nu orice învățare eficientă, ci una participativă, activă şi creativă.” [112, p. 12]. Grupul, considerat de Allwright R. L. un component firesc al pedagogiei şcolare ce este caracterizat, în primul rînd, de activitatea de vorbire, prin aceasta, în opinia lui Negură I. devine contextul de desfăşurare a interacțiunii [114, p. 132]. Adepții metodei verbale (Allwright R. L., Muller B., Malez A., Piaget J., Cerghit I., Oprea-Lăcrămioara C.) subliniază ideea, că valorificarea comunicării începe în momentul cînd este aplicat consecvent lucrul în grup. Astfel, Stanton N. susține, că în grup se observă o mai mare productivitate, deoarece este vehiculată mai multă informație, sunt emise mai

multe sugestii, se iau decizii riscante, astfel formîndu-se o comunicare productivă [157, p. 70]. Referindu-se la avantajele şi dezavantajele învăţării în grup şi prin cooperare, I. Negură demonstrează superioritatea acesteia, în raport cu învăţarea individuală privind formarea comportamentelor de învăţare. Astfel, comunicarea de grup este declanşată de dorinţa de informare şi contact, de legătură cu semenii şi, ca mod de dezvoltare a personalităţii, de recunoaştere a propriului statut. Întrucît comunicarea verbală nu vizează doar realizarea obiectivelor discursive, ci şi stabilirea, menţinerea, ameliorarea continuă a relaţiei dintre indivizi [114, p.132-136].

În acest context, parametrii identificaţi de Şoitu L. în comunicarea interpersonală, în concepţia autorului, pot asigura formarea componentei relaţională prin:

a) *Sincronizarea comportamentală,* adică armonizarea comportamentală, realizată *nonverbal* simetric/asimetric; complet/parţial; direct/încrucişat şi *paraverbal*, de care depinde reuşita păstrării intenţiei iniţiale şi efieientizarea comunicării.
b) *Sincronizarea limbajului* realizată de utilizarea aceloraşi semnificaţii de ambii interlocutori.
c) *Sincronizarea sistemului de valori* reprezentată de acceptarea reciprocă a aceloraşi valori.
d) *Acceptarea schimburilor* constatată prin realizarea feed-backului în asigurarea învăţării.
e) *Autocontrolul răspunsului* obligă cunoaşterea rapidă a interlocutorului.
f) *Gîndirea efectelor (*Efectul Pygmalion) exprimată de imaginea pozitivă a profesorului faţă de elev [161, p.50].

Concluzii:

1. Cercetarea implică evidenţierea distincţiei conceptelor *aptitudine de comunicare, capacitate de comunicare, competenţă comunicativă şi competenţă de comunicare.* În context educaţional capacitatea de comunicare mobilizează competenţa de comunicare, determinată de totalitatea predispoziţiilor comunicative native (aptitudinea), manifestări, favorabile realizării schimbului informaţional/interpersonal (comunicativitatea) şi de dimensiunea socială dezvoltată prin educaţie.
2. Diversitatea unghiurilor de vedere abordate în cercetare privind caracteristicile şi paradigmele de interpretare ale comunicării didactice a permis definirea *competenţei de comunicare didactică* drept ansamblu al comportamentelor comunicative de elaborare/transmitere/evaluare a discursului didactic şi de construire a unor reţele comunicaţionale productive în context educaţional.
3. Variabilele identificate în definiţiile comunicării conturează două dimensiuni reprezentative ale competenţei de comunicare didactică: *discursivă* şi *relaţională* şi reţeaua complexă a sincronizării acestora.

4. *Modelul competenței de comunicare didactică (MCCD)* reprezintă o construcție teoretică de valorificare a componentelor discursivă şi relațională, a circuitelor acestora, determinate teleologic la nivelul modulului pedagogic în cadrul curriculumului universitar, ce se exprimă prin funcționalitatea/sincronizarea planurilor *cognitiv, retoric* în componenta discursivă şi planurilor *motivațional, conversațional* în componenta relațională. Transpunerea didactică implică un nivel sporit al retroacțiunii comunicării determinat de calitatea cunoştințelor, capacităților şi atitudinilor CCD.

CAPITOLUL II. PARTICULARITĂȚILE FORMĂRII COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ A STUDENȚILOR PEDAGOGI

2.1. Considerente privind impactul curriculumului pedagogic universitar în formarea competenței de comunicare didactică

Cercetarea experimentală s-a bazat pe datele investigației teoretice, urmărindu-se particularitățile formării competenței de comunicare didactică la studenții pedagogi, şi s-a realizat pe parcursul a trei ani de studii (2003-2006).

Experimentul pedagogic a inclus trei etape:

I. ***Etapa de constatare a cercetării*** s-a centrat pe două planuri de analiză, care interacționează reciproc în evaluarea procesului de formare a competenței de comunicare didactică:

A. Analiza curriculumului pedagogic din perspectiva formării competenței de comunicare didactică (contribuția modulului pedagogic în procesul de formare a competenței de comunicare didactică la studenți);
B. Analiza formării competenței de comunicare didactică în procesul de formare pedagogică inițială a cadrelor didactice.

II. ***Experimentul de formare*** a inclus verificarea, validarea Modelului CCD prin Demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică la studenți şi a algoritmului de lucru de dezvoltare a limbajului verbal/paraverbal şi nonverbal. Aceste intervenții s-au realizat în grupele experimentale.

III. ***Experimentul de control*** a avut ca obiectiv determinarea progreselor înregistrate în dezvoltarea competenței de comunicare didactică, compararea şi interpretarea rezultatelor înregistrate de eşantionul experimental (E.E) şi de control (E.M.). Datele finale sunt raportate la datele experimentului constatativ şi de referință pentru a testa relevanța diferențelor obținute, urmărindu-se în paralel evoluția grupelor de control, față de grupele experimentale. Pe parcursul experimentului de control s-au realizat evaluări formative (pretest, posttest) cu scopul surpinderii progresului, urmărind solitudinea şi temeinicia achizițiilor înregistrate de eşantionul de studenți.

Eşantionul experimental a fost constituit din 150 de subiecți din anii II III, IV, facultățile de filologie, istorie, limbi străine şi pedagogie.

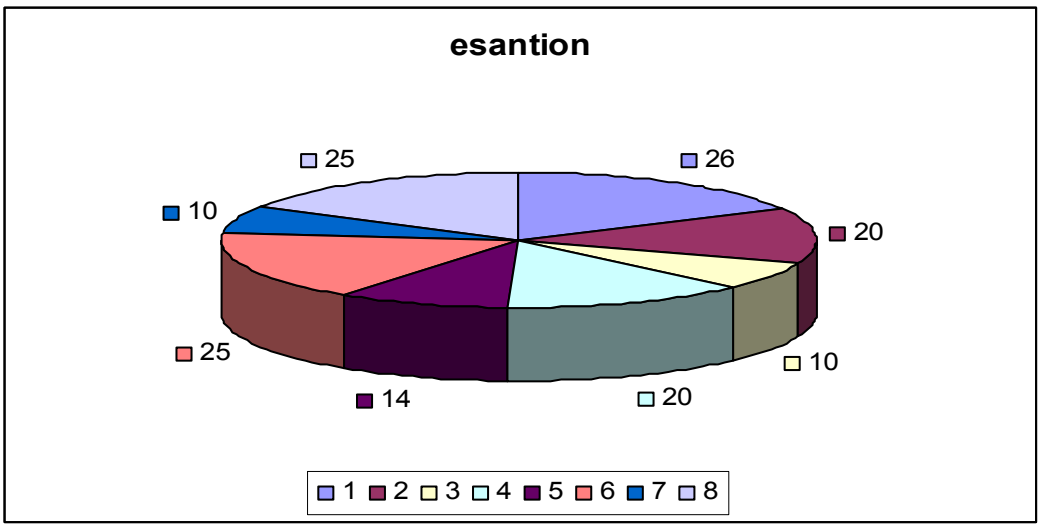


Figura 4. Structura eşantionului reprezentat în diagramă:

Facultatea de Istorie, a. III - 40 de studenți: 26 studenți - grupul experimental, 14 – grupul de control; *Facultatea de Limbi străine şi* a.II, III, IV - 50 studenți: grupul experimental - 25 studenți; grupul de control - 25 studenți; *Facultatea de Filologie,* a.II, III, IV - 40 studenți; grupul experimental - 20 studenți; grupul de control - 20 studenți; *Facultatea de pedagogie a. II* – 20 studenți: 10 studenți - grupul experimental, 10 - grupul de control. Total: 150 subiecți, din care 76 - grupul experimental 74 - grupul de control.

Scopul experimentului de constatare a fost diagnosticarea competenței de comunicare didactică în procesul de formare inițială a cadrelor didactice la nivel de proiect, proces şi produs.

Obiectivele cercetării:

- analiza curriculumului din perspectiva asumării obiectivelor de dezvoltare/formare a competențelor de comunicare (obiectivele învățării, aspirațiile, metodele de evaluare, bariere, evaluarea cursurilor etc.);
- evaluarea/interpretarea calității şi gradului formării/dezvoltării competenței de comunicare didactică la studenți;
- interpretarea *modelului competenței de comunicare didactică* în viziunea studenților şi a universitarilor;
- identificarea blocajelor de formare a competenței de comunicare didactică în procesul de învățământ.

Tehnologia cercetării experimentale a inclus: analiza programelor analitice la modulul pedagogic/analiză de conținut, observația/grile de observație, focus-grup, chestionar, eseu, portofoliu, proiecte didactice ale studenților, observarea sistemică, rezolvare de probleme în grup, fişe de evaluare, teste de autoevaluare, activități practice.

În cadrul acestei cercetări termenul de **curriciculum** va fi interpretat în sens restrîns integrînd ansamblul acelor documente de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative şi experiențele de învățare pe care universitatea le oferă studentului (obiectivele şi conținuturile cursurilor şi programelor de învățămînt).

Evaluarea curriculumului pedagogic din perspectiva formării competenței de comunicare didactică la studenți presupune următoarele întrebări:

- *În ce măsură un curriculum este eficient pentru studenți în formarea competențelor de comunicare didactică?*
- *Ce reprezintă evaluarea componentei teleologice din perspectiva competenței de comunicare didactica?*
- *Ce îmbunătățiri pot fi făcute unui curriculum din perspectiva formării competenței de comunicare didactică?*
- *Cum se poate dezvolta curriculumul din perspectiva competenței de comunicare?*

Schimbările produse în învățămîntul superior din R. Moldova odată cu aderarea la Procesul Bologna vizează formarea cadrelor didactice capabile să răspundă cerințelor unei societăți în schimbare, avînd în vedere ca acesta solicită un nou tip de profesionalism precum şi un alt tip de integrare (prin competiție liberă).

Evaluarea curriculumului pedagogic din perspectiva formării competenței de comunicare didactică s-a concentrat pe un program prevăzut la nivelul *documentelor curriculare*: plan, programă, ghiduri, materiale auxiliare*; la nivelul disciplinelor (cursurilor) pedagogice de studiu*, şi pe întreg *programul instructiv-educativ* desfăşurat la nivelul modulului pedagogic pentru ciclul I - licență. Evaluarea s-a realizat pe parcursul programului de studiu şi la sfîrşitul unității/semestrului prin măsurări şi aprecieri în baza unor criterii de calitate. Evaluarea dinamică şi sistematică a condus la conceperea şi utilizarea unor programe de învățare actualizate, relevante nevoilor în schimbare ale cadrelor didactice.

Evaluarea curriculumului prin prisma formării competenței de comunicare didactică la studenți reprezintă activitatea prin care sînt înregistrate, analizate şi interpretate datele cu privire la produsele curriculumului, efectele implementării unui curriculum, relațiile între elementele constituente ale curriculumului, rezultatele înregistrate de studenți la competența de comunicare didactică. Indiferent de teoria căruia îi aparține, orice model de evaluare presupune:

- colectarea datelor supuse evaluării şi analiza acestora – *metodologia evaluării*;
- judecarea datelor şi aprecierea acestora – *valorile de referință*;
- delimitarea scopurilor pentru furnizarea informațiilor despre evaluare – *utilitatea evaluării*.

Fiecare componentă a curriculumului presupune o anumita strategie de evaluare adaptată produsului sau procesului supus evaluării şi este determinată de două modele de evaluare: *evaluarea prin produs şi evaluarea prin proces.*

Evaluarea curriculumului prin produs este prima formă a evaluării curiculumului şi priveşte evaluarea diferitelor documente curriculare: *programa, ghiduri, materiale auxiliare.* Această evaluare permite aprecierea şi adecvarea produselor curriculare, influenţa acestora asupra studenţilor. Modelul R. Tyler (1976) este un punct de referinţă în cercetarea noastră şi constă în determinarea atingerii scopurilor propuse de curriculum prin:

- specificarea obiectivelor instructive care vizează formarea competenţei de comunicare didactică;
- identificarea nivelului adaptării intervenţiilor şi a conţinuturilor la studenţi şi la contextul sociocultural privind formarea competenţelor comunicative;

Evaluarea curriculumului prin produs (documente curriculare: *programa, ghiduri, materiale auxiliare)* în baza următoarelor referinţe:

- selecţia şi organizarea obiectivelor ce vizează competenţa de comunicare;
- cursurile propuse pentru formarea competenţei de comunicare didactică;
- forme de evaluare a competenţei de comunicare didactică.

Reforma curriculară universitară odată cu aderarea la procesul Bologna (Berghen, 2005) a impus elaborarea unor seturi de acţiuni şi documente ce vizează compatibilizarea şi uniformizarea formării cadrelor didactice la nivel naţional cu cel european. Astfel a fost elaborat un **plan-cadru naţional (provizoriu) de formare a cadrelor didactice**, racordat la Sistemul de Credite Transferabile (ECTS).

Noul Plan-cadru propune o structură modulară ce cuprinde: *discipline fundamentale, de formare a abilităţilor şi competenţelor generale, de orientare socioumanistică, de orientare spre specializarea de bază astfel încît să asigure integrarea tuturor tipurilor de competenţe care descriu formarea iniţială a cadrelor didactice.* În cadrul modulelor sînt preconizate discipline obligatorii, opţionale şi la libera alegere, ultimele două reprezentînd o gamă vastă de iniţieri în specialitate, ce creează studentului posibilitatea de a-şi proiecta şi corecta un traseu educaţional propriu, alegînd din oferta de discipline propuse în cadrul specialităţii respective. În acest sens, sînt elaboraţi aceeaşi indicatori de calitate la toate instituţiile de învăţămînt superior începînd cu anul de studii 2005.

Noul plan - cadru pentru ciclul I. (studii superioare licenţă), aprobat la 1.07.05 cu nr.202, propune patru coordonate metodologice considerate necesare pentru modulul de formare a profesorilor:

- raportarea la domeniul general de studii – 14: Ştiinţe ale Educaţiei, ce cuprinde 180 credite de studiu (3 ani de studiu), respectiv 240 credite, în cazul dublei specializări (patru ani de studiu);

- propunerea unei forme de studiu intensiv, concentrat în 60 de credite de studiu (1 an de studiu) pentru pregătirea pedagogică a profesorilor de la diferite specializări;

- fixarea în volum de 60 credite de studiu pentru modulul psihopedagogic de formare a profesorilor;

- obiectivul terminal al modulului este acordarea calificativului de învăţător/profesor pentru învăţământul preuniversitar;

- determinarea conţinutului modulului de formare a profesorilor pentru ambele variante: monospecializare (180 credite) şi dublă specializare (240 credite): monospecialitate (A^1), în cadrul formelor de învăţământ cu frecvenţă la zi sau/şi cu frecvenţă redusă; specialităţi duble, pentru sepcialităţile înrudite. Structura specialităţii duble se formează după cum urmează: specialitatea de bază $\mathbf{A^1}$ şi specialitate înrudită $\mathbf{B^2}$ (sau specialitatea secundară: Limba şi literatura engleză etc**.** $\mathbf{B^2}$ în cadrul formelor de învăţământ cu frecvenţă al zi). Spre deosebire de domeniul de formare profesională, în cadrul calificării duble se constituie dintr-un concept educaţional specific interdisciplinar.

Pe plan naţional absolvenţii cu dublă specialitate vor avea un atu în plus, ce ţine de accesul la o limbă străină şi/sau ce ţine de specialitatea înrudită – psihologie. Trunchiul comun de pregătire pentru ambele specialităţi îi va permite studentului să-şi formeze cunoştinţe temeinice în domeniile alese. Conform noului Plan cadru, conţinutul modulului psihopedagogic are următoarea structură:

Componenţa modulului		Denumirea disciplinei	Nr.credite	Forma de evaluare
I. Pregătirea teoretică			30	
1	Modulul psihologie		9	
		Psihologie	6	examen
		Curs opţional la psihologie	3	examen
2	Modulul pedagogie		9	
		Pedagogie	6	examen
		Curs opţional la pedagogie	3	examen
3	Didactica disciplinei		10	
		Didactica disciplinei	6	examen
		Curs opţional la didactica disciplinei	4	examen
		Etica pedagogică	2	examen
II. Pregătirea practică			30	
	Stagii de practică	Practica de iniţiere	2	
		Practica pedagogică	28	examen

Tabel 2. Conţinutul modulului psihopedagogic reflectat în Planul cadru

Concepția modulului, în sine, îşi propune să asigure un nucleu de specialitate fundamental, de formare pedagogică a cadrelor didactice. În cazul dat, problema ține de calitatea curriculumului elaborat şi de evaluarea acestuia, în condițiile schimbărilor promovate în formarea inițială a cadrelor didactice. Evaluarea calității curriculumului ține de standardele de formare profesională.

Analiza modulului psihopedagogic din perspectiva noului Plan cadru interesează cu precădere aspectele privind formarea competenței de comunicare didactică la studenți:

- Măsura în care modulul existent ajută la îmbunătățirea activităților de învățare ale studenților, în sensul sprijinirii lor în realizarea obiectivelor educative prevăzute.
- Necesitatea implementării unor noi programe de învățare pe anumite competențe profesionale, care sa conducă la o mai buna realizare a finalităților educative.
- Stabilirea domeniilor în care o unitate de învățămînt are nevoie de servicii de asistență şi de sprijin, în vederea proiectării/ implementării/ evaluării curriculumului.

Planul de învățămînt elaborat pentru ciclul I Licență cuprinde toate disciplinele minimale prevăzute pentru o specialitate, precum şi alte cursuri menite să completeze pregătirea generală sau de specialitate a viitorilor specialişti în *domeniul 141 Educație şi formarea profesorilor.* Studenții sînt organizați astfel încît pregătirea teoretică şi practică să fie mai eficientă şi adaptată cerințelor pieții muncii. Obținerea competențelor profesionale se realizează pe două coordonate: una obligatorie, cu scopul de a asigura pregătirea teoretică de specialitate, şi alta opțională, determinată de libera alegere a studenților în funcție de interesele specifice.

Constatăm, că în noul Plan cadru de formare a cadrelor didactice nu se propune un curs cu statut obligatoriu de comunicare didactică, spre regret apare doar cu statut opțional (la unele specialități), de ex. cursul de *Comunicare educațională* se predă în cadrul facultăților de Filologie, Istorie/etnopedagogie şi pedagogie, apare cu statut normativ doar la specialitatea istorie/educație moral-spirituală. *Considerăm, competența de comunicare se formează şi trebuie să se dezvolte prin toate cursurile predate în universitatea pedagogică, inclusiv prin modulul pedagogic.*

Analiza modulului pedagogic a permis constatarea, că programul de formare profesională la modulul pedagogic este un demers complex, proiectat într-o manieră flexibilă, adaptată dinamicii nevoilor sociale şi educaționale, pieței muncii şi sistemului de credite academice de studii, fundamentat pe baza unui plan de învățămînt, care cuprinde următoarele submodule:

- Submodulul I – prezintă problematica specifică ştiințelor educației şi rolul în formarea cadrelor didactice, analiza conceptului de educație: funcții generale, structura generală; conținuturile şi formele generale; caracteristicile generale ale educației, statutul ştiințelor educației, normativitatea pedagogică, dimensiunile / conținuturile educației (educația:

intelectuală, morală, estetică, tehnologică, fizică; noile educaţii – definiţie, evoluţie, demersuri de implementare)

- Submodulul II – sistemul educaţiei (sistemul de educaţie – sistemul de învăţământ – procesul de învăţământ; proiectarea curriculară; analiza structurii sistemului de învăţământ – realizări şi tendinţe de evoluţie în plan mondial; finalităţile educaţiei (concept, clasificare, analiză – ideal, scopuri, obiective), metodologia didactică, activitatea didactică, proiectarea instruirii, evaluarea, comunicarea didactică, conţinuturile şi formele generale ale educaţiei.
- Submodulul III – include abordarea curriculară a conţinuturilor– un model de analiză curriculară, didactica disciplinei, metode de predare, proiectarea lecţiilor, curriculum şcolar/disciplinar, etica pedagogică. Cursuri prevăzute pentru parcurgerea submodulului constituie disciplinele pedagogice dezvoltate pe baza unor metodologii de cercetare specifice sau prin aplicaţii la domenii specifice sau probleme pedagogice specifice (*Teoria şi metodologia curriculumului, Didactica disciplinei, Etica pedagogică*).

Parcurgerea submoduleleor I, II şi III se încadrează în categoria *ştiinţelor pedagogice fundamentale*, incluzînd şi următoarele disciplini de sinteză – *Teoria generală a educaţiei şi Teoria generală a instruirii.*

Importanţa *modulului de bază* asigură studenţilor creditul de bază, nu numai în plan formal (ca obligaţie universitară), ci, în primul rînd, pregătirea durabilă, eficientă pe tot parcursul procesului de formare profesională, conceput ca sistem deschis.

- Submodulul IV (opţional) – direcţii principale de educaţie (educaţia permanentă, autoeducaţia, etc.).

Cursurile opţionale sînt rezultatul unor dezvoltări intradisciplinare şi situaţionale legate de grupul disciplinelor obligatorii.

Unitatea de instruire *modulul pedagogic* este construit epistemologic ca premisă teoretică, metodologică şi praxiologică a procesului de formare iniţială a cadrului didactic de diverse specialităţi şi pentru diverse trepte şcolare. Este un model care iniţiază şi motivează social şi psihologic studiul pedagogiei generale şi căruia i se conferă o dimensiune teoretică, dar pronunţat metodologică prin faptul că se scoate în relief legătura organică dintre *activitatea profesională şi personalitatea profesorului*. Produsul social proiectat, formarea calitativă a profesorului defineşte şi exprimă *competenţa profesională a pedagogului*. Este un produs ca caracter special care înglobează o multitudine de calităţi şi valenţe psihologice, avînd astfel un caracter deschis, mereu perfectibil, concentrînd şi anticipînd *pregătirea şi devenirea profesională a personalităţii profesorului*.

Acestea au în vedere formarea calitativă a cadrelor didactice prin articularea competenţelor *pedagogice* ce ţin de domeniul:

a) *specialităţii* (raportată la *un domeniu mai larg al ştiinţei* sau la *o dublă sau triplă specializare*);
b) *pedagogiei* (raportată la problematica *generală* a educaţiei şi a instruirii şi a proiectării educaţiei şi instruirii) şi *psihologiei* educaţionale / învăţării (raportată la teoriile învăţării / instruirii, aplicabile în sensul individualizării educaţiei prin cunoaşterea şi valorificarea deplină a personalităţii elevilor);
c) *didacticii aplicate* / *metodicii* predării disciplinei / disciplinelor de specialitate (raportată la problematica generală a instruirii, la structura epistemologică a specialităţii, la contextul fiecărei discipline, trepte şi vîrste şcolare etc.);
d) *practicii* educaţionale (extinsă la mai multe roluri ale profesorului, pe lîngă cel de transmiţător al cunoştinţelor: manager al procesului didactic, consilier, orientator, animator, îndrumător etc.).

Evaluarea Ghidurilor pentru studenţi *de la facultăţile Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă" (anii de studiu 2004-2006)* din perspectiva formării competenţei de comunicare didactică s-a realizat în baza unei grile propuse conform indicatorilor stabiliţi de Skager R, Robinson K. G., Dave R. H.:

- selecţia şi organizarea obiectivelor;
- nivelul de generalitate al obiectivelor ce vizează competenţa de comunicare didactică;
- acoperirea particularităţilor de formare/dezvoltare a competenţei de comunicare şi comunicare didactică;
- coerenţa şi articularea acestora cu experienţa extracurriculară a individului, coordonarea cu profilul de competenţă a specialităţii, comunităţii (pregătirea pentru rolul de profesor şcolar), societăţii (pregătirea pentru roluri sociale), cu lumea muncii (pregătirea pentru a deveni profesionist);
- materii de studii ce acoperă formarea competenţei de comunicare didactică;
- evaluarea profilului de competenţă a tânărului specialist.

Standardele profesionale specificate în *Ghiduri* abordează formarea iniţială a cadrelor didactice determinată de următoarele direcţii: *dezvoltarea personală şi socială a individului, dezvoltarea în planul educaţiei şi al formării profesionale, dezvoltarea în planul carierei, dezvoltarea competenţelor sociale şi de comunicare*. Corespunzător fiecărei direcţii, sînt derivate obiective conform modelului raţional al proiectării curriculumului. Obiectivele trebuie să aibă în vedere dezvoltarea de competenţe necesare integrării socioprofesionale prin învăţarea continuă. *Ghidurile studenţilor* specifică prioritatea formării competenţei de comunicare în procesul de formarea iniţială a cadrelor didactice, propunînd un standard de formare profesională la profil care cuprinde următoarele competenţe: *gnoseologică, prognostică, managerială, de comunicare şi inserţie, de cercetare, de formare continuă şi un profil de competenţă la nivel de aplicare,*

cunoaştere, înţelegere şi integrare. În *Ghidurile* studenţilor pentru facultăţile pedagogice *competenţa de comunicare didactică* este inclusă în *competenţa comunicativă şi de integrare socială.*

Competenţa comunicativă şi de integrare socială preconizează şi descrie comportamente ce vizează componenta de comunicare precum: stabilirea contactului cu diferiţi factori implicaţi în procesul de activitate profesională, rezolvarea situaţiilor de conflict, soluţionarea situaţiilor de problemă, optimizarea procesului de activitate profesionala. Ghidul studentului la **Facultatea de Istorie şi etnopedagogie** [66, p.45] propune ca standard de formare profesională *competenţa de comunicare şi inserţie socială* prin:

- utilizarea diverselor forme de comunicare în organizarea/monitorizarea activităţii profesionale;
- adoptarea comportamentului la diversitatea situaţiilor de comunicare cu conţinut istoric;
- determinarea situaţiilor de consens/colaborare cu conţinut istoric;
- manifestarea abilităţilor de a negocia în luarea deciziilor;
- demonstrarea abilităţii/capacităţii de exteriorizare/comunicare a cunoştinţelor teoretice.

Absolvenţii facultăţii vizate obţin titlul de *Licenţiat în Ştiinţele educaţiei, calificarea profesori de istorie (A^1) sau specialitatea B^2 - Domeniul general 141 Ştiinţe ale Educaţiei.*

Evaluarea competenţelor profesionale se face prin evaluări curente şi evaluarea finală (examene de licenţă), studenţii susţin examen de licenţă la specializarea de bază (A^1,B^2) şi examen la modulul psihopedagogic (pedagogie, psihologie, metodică şi metodica activităţii educative).

Acoperirea posibilităţilor de formare/dezvoltare a competenţei de comunicare didactică se realizează prin modul psihopedagogic obligatoriu (Pedagogie generală, Teoria instruirii, Didactica disciplinei, Etica profesională, Psihologia generală, Psihologia vîrstelor, Tehnologii educaţionale etc.), prin cursuri opţionale, 3 stagii de practica pedagogică şi prin modulul specialităţii de bază. În lista disciplinelor propuse la libera alegere şi opţionale nu este recomandat nici un curs ce vizează direct formarea competenţei de comunicare didactică.

Ghidul studentului la **Facultatea de filologie** [68, p.45] propune următoarea structură a *competenţei de comunicare şi inserţie socială* care cuprinde:

- cunoaşterea şi aplicarea diverselor tehnici şi registre de comunicare racordate la un context cultural, social, de vîrstă etc.;
- identificarea, analiza şi contribuţia la soluţionarea problemelor comunitare;
- manifestarea toleranţei în raport cu alte persoane şi comunităţi, a tactului şi a deontologiei profesionale în cadrul comunicării;
- utilizarea modalităţilor eficiente de formare a conştiinţei şi culturii filologice;

- abilitatea de a comunica în cel puțin două limbi.

Evaluarea competențelor profesionale se realizează similar facultării de Istorie/etnopedagogie. Studenții susțin examen de licență la specializarea de bază (A^1,B^2) şi examen la modulul psihopedagogic (Pedagogie, Psihologie, Metodică).

Planurile de studii la facultatea vizată propun o gamă bogată şi variată de cursuri opționale şi la liberă alegere ce vizează direct şi implicit formarea competenței de comuncare didactică printre care: *Tehnici de comunicare (4 credite), Retorica şi arta comunicării, Etichetă şi comportament, Cultura comunicării, Psihologia comunicării.*

Ghidul studentului la **Facultatea Psihologie şi psihopedaogie specială** [65, p.48] propune următoarea structură a *competenței de comunicare şi inserție socială* şi cuprinde:

- utilizarea diverselor forme de comunicare în organizarea/monitorizarea activității instructiv-educative, psihologice;
- utilizarea în activitatea practică a diverselor limbaje de comunicare utile şi a tehnologiilor informaționale;
- determinarea şi participarea activă la rezolvarea de situații de problemă prin consens/colaborare în baza aplicării cunoştințelor psihologice şi deprinderilor practice;
- realizarea principiului comunicării eficiente în realizarea strategiilor, scopurilor, obiectivelor, procesului instructiv-educativ;
- optimizarea abilităților de comunicare în instituțiile de învățămînt, organizații prin propagarea atitudinilor şi comportamentului empatic.

Evaluarea competențelor profesionale se face prin evaluări curente şi evaluarea finală (examene de licență), studenții susțin examen de licență la specializarea de bază (A^1,B^2). Deşi absolvenții de la specialitatea *Psihologie şi Limbă engleză* nu obțin titlul de licențiat în *Ştiințele educației, ci în Psihologie*, studenților li se conferă dreptul de a preda limba engleza în şcoală, ceea ce implică necesitatea formării competenței de comunicare didactică. Conform planului de studii la specialitatea vizată sînt proiectate următoarele cursuri, ce ar acoperi parțial formarea competenței de comunicare didactică: (Psihologia pedagogică, Pedagogie, Metodica predării limbii engleze, Analiza psihologică şi corecția procesului instructiv şi sînt proiectate traininguri de dezvoltare a competenței de comunicare: Training de comunicare, Training de negociere, Training de parteneriat).

Ghidul studentului la **Facultatea de Informatică şi tehnologii informaționale în instruire** [70, p.43] propune următoarea structură a *competența de comunicare şi inserție socială* ce cuprinde:

- utilizarea diverselor forme de comunicare informațională în organizarea/monitorizarea activității didactice;

- utilizarea tehnologiilor moderne în studierea matematicii;
- adaptarea comunicării la diverse situaţii socio-culturale;
- determinarea situaţiilor de consens/colaborare în cadrul procesului educaţional;
- realizarea colaborării dintre toţi factorii educaţionali prin comunicare eficientă şi programare educaţională;
- perfecţionarea abilităţilor tehnologice în dependenţă de nevoile comunicative;
- perfecţionarea abilităţilor comunicative în situaţii comunicativ-spontane.

Absolvenţii facultăţii vizate obţin titlul de *Licenţiat în informatică, iar unele specialităţi, de ex. Informatică/Limba engleză – licenţiat în Ştiinţele Educaţiei.* Conform planurilor de studii la facultate nu se prevăd cursuri opţionale sau la liberă alegere care ar viza formarea competenţei de comunicare didactică.

Ghidul studentului la **Facultatea de Limbi şi literaturi străine** [69, p. 45-46] propune următoarea structură a *competenţei de comunicare şi inserţie socială* ce cuprinde:

- utilizarea diverselor forme de comunicare în organizarea/monitorizarea activităţii educative;
- utilizarea tehnologiilor moderne (şi a computerului) în studierea limbii străine;
- adaptarea comunicării la diverse situaţii socio-culturale;
- determinarea situaţiilor de consens/colaborare în cadrul procesului educaţional;
- realizarea colaborării dintre toţi factorii educaţionali prin comunicare eficientă în limba străină;
- decodarea eficientă a mesajului lingvistic în limba străină;
- perfecţionarea abilităţilor lingvistice în dependenţă de nevoile comunicative;
- perfecţionarea abilităţilor comunicative în situaţii comunicativ-spontane.

Specificul facultăţii oferă un cadru favorabil dezvoltării competenţei de comunicare didactică. Evaluarea *Planurilor de studiu* a permis identificarea unei game variate de cursuri opţionale şi la liberă alegere, care vizează formarea competenţei de comunicare didactică: *Tehnici de exprimare scrisă şi orală, Bazele comunicării, Tehnici de comunicare, Tehnici eficiente ale scrisului, Noi metode în predarea-învăţarea exprimării scrise în limba străină, Predarea dificultăţilor gramaticale în limba străină*. Formarea competenţei de comunicare didactică se completează prin modulul psihopedagogic şi practică pedagogică.

Ghidul studentului la **Facultatea de pedagogie** [67, p. 46] propune următoarea structură a *competenţei de comunicare şi inserţie socială* care cuprinde:

- dezvoltarea competenţelor de elocinţă pedagogică;
- competenţe de descriere, analiză, sinteză şi evaluare a experienţei educaţionale în discursuri orale şi scrise;

- formarea /dezvoltarea motivaţiei praxiologice pentru activitatea educaţională,
- conştientizarea valorii umane a elevilor;
- conştientizarea propriei valori umane, culturale, profesionale în desfăşurarea acţiunilor educaţionale;
- elaborarea tacticii de comunicare în funcţie de scopul urmărit şi de particularităţile individuale ale partenerului, auditoriului, situaţiei de comunicare;
- utilizarea limbilor moderne ca instrumente de cunoaştere şi comunicare.
- manifestarea toleranţei multiculturale şi a deontologiei profesionale.

La facultatea de pedagogie, sînt proiectate o serie de cursuri obligatorii, opţionale şi la liberă alegere ce vizează direct formarea competenţei de comunicare didactică de ex.: *Cultura comunicării pedagogice, Teoria şi metodologia vorbirii la preşcolari, prin didacticele particulare învţământului preşcolar primar, Tehnici de scriere artistică etc.*

Constatăm că Ghidurile analizate propun un profil de formare al absolventului de învăţământ pedagogic ca expresie a unor aşteptări-finalităţi fundamentate pe cerinţele sociale exprimate în documentele de politică educaţională şi pe caracteristicile psihopedagogice ale elevilor. Formarea competenţelor de comunicare sînt văzute de conceptorii de curriculum, drept competenţe-cheie în formarea cadrelor didactice, dar şi ca reper important în proiectarea curriculumului universitar. În cadrul profilului de formare al cadrului didactic există trimiteri explicite la dezvoltarea capacităţilor de comunicare.

Rezultatele evaluării curriculumului pedagogic universitar la nivelul Ghidurilor studenţilor au demonstrat că formarea CCD nu constituie o componentă distinctă în referenţialul cadrului didactic, ci decurge implicit din competenţa de comunicare şi inserţie socială prin obiectivele propuse. Constatăm totodată faptul, că în formularea competenţei de comunicare şi inserţie socială nu sînt specificate comportamente specifice de elaborare a mesajului didactic, de transpunere a conţinutului şi de formare a capacităţii relaţionale. În noul Plan cadru pentru formarea cadrelor didactice nu se atestă un curs de comunicare didactică cu statut obligatoriu, cu regret această disciplină de studiu apare doar cu statut opţional (la unele specialităţi), de ex. cursul de Comunicare educaţională se predă în cadrul facultăţilor de Filologie, Istorie/etnopedagogie şi pedagogie, apare cu statut normativ doar la specialitatea istorie/educaţie moral-spirituală. Considerăm, competenţa de comunicare didactică definitorie în exersarea profesiei cadrului didactic, trebuie să se dezvolte atăt fuzional prin toate cursurile modulului pedagogic, cît şi la nivel de disciplină aparte. Evaluarea Ghidurilor pentru studenţi de la facultăţile Universităţii Pedagogice de Stat „Ion Creangă" (anii de studiu 2004-2006) au permis constatarea privind intenţia didactică de a asigura dezvoltarea CCD la nivel *funcţional:* receptarea şi producerea mesajelor orale şi scrise (facultatea Limbi şi literaturi

străine, facultatea filologie), capacitatea de interacţiune, ce vizează aplicarea conştientă şi adecvată a unor modalităţi şi tehnici de comunicare de situaţii comunicative, capacitatea de inserţie socială şi profesională. Competenţa de comunicare nu mai este percepută de către conceptorii curricula pedagogică doar ca o competenţă lingvistică, ci vizează preponderent cunoaşterea tehnicilor de comunicare şi relaţionare, manifestarea toleranţei, strategii de negociere a conflictelor, dezvoltarea tehnicilor de muncă intelectuală (tehnici de studiu individual ce permit valorificarea cunoştinţelor şi capacităţilor asimilate în cadrul disciplinelor). In descifrarea *competenţei de comunicare şi inserţie socială* nu apar comportamente asociate rolurilor didactice şi sociale, valorilor comunicative caracteristice domeniului public şi privat concretizate în comportament prosocial, proactiv, în implicarea în viaţa şcolii şi a comunităţii, dezvoltarea creativităţii personale şi de grup etc. Obiectivele vizate trebuie sa aibă în vedere dezvoltarea de competenţe necesare integrării profesionale.

Analiza programelor universitare elaborate la catedra Ştiinţe ale educaţiei şi la alte catedre ale Universităţii UPS au în vedere dezvoltarea competenţelor de comunicare şi comunicare didactică. În programele analitice analizate: *„Pedagogie generală, Teoria instruirii, Teoria educaţiei, Teoria şi metodologia curriculumului, Etica pedagogică, Tehnici de comunicare, Psihologia comunicării, Comunicarea educaţiei etc."* Competenţa de comunicare didactică este reflectată la nivelul obiectivelor cadru şi de referinţă precum şi prin activităţi de învăţare propriu - zise. Precizările tematice propuse prin programele analitice propun o abordare teoretică şi practică directă şi implicită a formării competenţei de comunicare didactică, oferă o arie largă de aplicaţii, dezvoltări practice, experienţe şi atitudini care trebuie învăţate şi exersate în practica şcolară.

Există, totuşi unele discontinuităţi la nivelul realizării practice, ce ţin de nevoile individuale ale studenţilor, rezolvarea problemelor personale de comunicare ale studenţilor, lucrul individual al studentului (nu sînt concretizate teme individuale ale studentului), nu sînt precizate tipurile de intervenţie psihopedagogică (de recuperare, corectare, optimizare a competenţei de comunicare didactică), autoevaluarea competenţelor de comunicare.

Conţinuturile programelor la modulul pedagogic (*Comunicare educaţională, Teoria instruirii, Etica pedagogică, Metodica activităţii educative a dirigintelui, Tehnici de comunicare didactică)* propun următoarele teme ce vizează formarea competenţei de comunicare precum: *autocunoaşterea, autoevaluarea profesională şi formarea competenţelor de comunicare, aspecte psihopedagogice ale comunicării didactice, tehnici de exprimare a comunicării verbale, metode şi tehnici de muncă intelectuală, metode şi tehnici de predare, procesul de predare ca a act de comunicare,* etc. Temele propuse în programele analitice prezintă *doar gradual* formarea

competenței de comunicare didactice pe ani de studii, finalizîndu-se cu practica pedagogică. Unitățile tematice se încadrează în general scopurilor propuse formării cadrelor didactice eficiente.

Cursurile clasice de pedagogie sînt redefinite în perspectivă modernă şi acoperă decupaje recente în ştiințele educației. Sînt astfel introduse: *Teoria educației, Teoria şi metodologia instruirii, Teoria şi metodologia curriculumului, Teoria şi metodologia evaluării.* In cadrul acestor cursuri este evident că o perspectivă asupra comunicării în şcoală precum şi soluții pentru dezvoltarea competențelor de comunicare la elevi sînt abordări posibile şi adecvate. S-a constatat o evoluție marcantă privind încercarea de a integra o abordare mai largă a competențelor de comunicare în cadrul curriculumului disciplinar. S-au propus activități de învățare care pun accentul pe exerciții autocunoaştere şi interevaluare, pe învățarea conținuturilor teoretice şi pe simularea situațiilor de comunicare didactică şi a simulării situațiilor de instruire. Strategiile de evaluare propuse în programe se centrează pe cunoaştere, aplicare şi integrare, pe autoevaluare, autocunoaştere, autodecizie, rolurile îndeplinite în viața şcolară, pe modul de integare socioprofesională. Din cele de mai sus rezultă că programele oferă, cu unele excepții, un spațiu suficient de larg pentru exersarea unor activități care să ducă la formarea unor competențe de comunicare.

Probleme apar însă în momentul în care se oferă indicații metodologice care insistă exclusiv pe aspectul disciplinar. Chiar dacă programa sugerează activități de grup sau în pereche, pentru realizarea unor sarcini de învățare, nu se menționează interesul pe care trebuie să-l manifeste profesorii pentru evaluarea comportamentului comunicativ al studenților. Deseori se consideră suficientă dobîndirea unor competențe lingvistice, terminologice, funcționale şi nu se trece la realizarea unor competențe de comunicare didactică.

În concluzie, considerăm că dezvoltarea competenței de comunicare didactică ca obiectiv al programelor, în majoritatea cazurilor, se păstrează la nivel declarativ, sugestiile acționale nefiind suficient de numeroase. În puține situații, pot fi identificate corelări între obiective-conținuturi-activități de învățare/sugestii metodologice, care să determine realizarea efectivă a unor activități care să susțină dezvoltarea comunicării didactice. De cele mai multe ori, competențele de comunicare didactică se rezumă la cunoaşterea şi utilizarea limbajului de specialitate. Competențele care vizează comunicarea ca interacțiune sînt puțin sau deloc menționate în programele analizate (de ex.. competența de transfer didactic). Acest lucru determină o insuficientă pregătire a studenților pentru comunicarea în şcoală.

Evaluarea curriculumului pedagogic universitar din perspectiva formării competenței de comunicare didactică a presupus o activitate de obținere a unor informații efective privind nevoile şi direcțiile de schimbare ale curriculumului universitar astfel încît să răspundă mai bine finalităților

educative prioritare pentru formarea cadrelor didactice. Domeniile de competență-cheie la nivel european includ competența de comunicare, ca fiind una dintre competențele de bază ale cadrului didactic.

Abordarea procesului de formare a cadrelor didactice dintr-o perspectivă deopotrivă inovatoare şi tradiţională influenţează conceptorii de curriculum universitar; astfel, ignorarea sau abordarea indirectă a CCD în nomenclatorul de competenţe profesionale ale cadrului didactic are ca rezultat consecinţe directe asupra formării competenţei de comunicare didactică. Implicată tot mai mult în asigurarea calităţii învăţământului, CCD reprezintă un factor important al proceselor sistematice de predare al cadrelor didactice. Punctele de vedere exprimate în sensul eficientizării CCD demonstrează necesitatea şi utilitatea unui model interactiv al comunicării în mediul academic ce ar surprinde actul comunicativ din perspectiva unei relaţii de schimb între parteneri care au, în acelaşi timp, fiecare un dublu statut, de emiţător şi receptor. Totodată, eficienţa CCD nu se rezumă la stăpînirea conţinuturilor verbale în mod exclusiv. Este evidentă importanţa dezvoltării capacităţilor de utilizare a limbajului paraverbale şi nonverbale în comunicarea didactică, fapt constatat ca insuficient tratat în programele analitice şi în planurile de studii. Astefel, constatăm un decalaj în procesul de formare a CCD.

Examinarea iniţială a curriculumuluji pedagogic universitar conduce spre afirmaţia, că *deşi la nivel naţional şi internaţional există cercetări ce reflectă competenţa de comunicare didactică, totuşi formarea competenţei vizate este insuficient sistematizată într-un model teoretic şi metodologic util ptegătirii iniţiale a cdrelor didactice.* Schimbarea esenţială la nivelul proiectării curriculumului a determinat conceperea unor programe de studii (cursuri universitare) caracterizate prin aspectul funcţional ce vizează formarea unui set larg de competenţe disciplinare şi transdisciplinare. Conceptorii de curriculum universitar din R. Moldova au elaborat documente educaţionale de bază (Pâslaru Vl., Gutu Vl., Papuc L., Negură I., etc.) privind competenţele-cheie ale cadrului didactic şi criterii de proiectare a curricula universitară. Schimbările aduse de reforma curriculară a învăţământului superior au contribuit la modernizarea conţinuturilor, structurii, metodologiilor de predare şi evaluare, însă la nivelul formării competenţelor de comunicare sînt sesizate mai puţine schimbări, iar cele structurale au fost graduale în ceea ce priveşte profilul de competenţă de comunicare a cadrului didactic. Acest lucru se poate explica prin :

- lipsa standardelor profesionale de formare a cadrelor didactice naţionale;
- multitudinea cursurilor de specialitate vizează doar implicit competenţa de comunicare didactică astfel procedural sau transmis competenţe de specialitate şi mai puţin competenţe de comunicare didactică,

- creşterea numărului de studenţi a condus la mărirea grupelor de studenţi care implicit afectează calitatea formării competenţei de comunicare didactică, prin faptul că aceasta necesită modelarea capacităţilor de comunicare la nivel individul şi grup;
- diminuarea orelor de practică pedagogică şi coordonarea inifecientă a acesteia din cauza suprasolicităţii profesorului în dirijarea numărului prea mare de studenţi (circa 40 studenţi);
- deşi concepţia cursului s-a modernizat, totuşi, se accentuează mai puţin practica şi experienţa studentului ca elemente de modernizare a procesului de formare;
- deşi s-au diversificat metodele de evaluare (metode moderne), totuşi aceasta nu conduce la o observare sistematică a formării studentului (predarea modulului pedagogic se realizează în primii doi ani de facultate, iar examenul de licenţă are loc în anul IV, fapt pentru care profesorul nu poate urmări sistemic evoluţia formarea competenţei de comunicare didactică la studenţi. Este necesară monitorizarea studenţilor, consilierea pe tot parcursul studiilor prin traininguri, programe de evaluare, perfecţionare etc.

Evaluarea curriculumului universitar pedagogic din perspectiva formării competenţei de comunicare didactică a presupus o activitate de obţinere a unor informaţii efective privind nevoile şi direcţiile de schimbare a curriculumului universitar astfel încît să răspundă mai bine finalităţilor educative prioritare pentru formarea cadrelor didactice. Acţiunea întreprinsă a permis stabilirea unei coresponedenţe privind formarea CCD la nivelul exprimării obiectivelor în *documentele curriculare* şi la nivelul realizării programului instructiv prin *disciplinele (cursurile) pedagogice* de studiu (Tabelul 3):

Exprimarea CCD	
la nivelul obiectivelor curriculare	**la nivelul disciplinelor (cursurilor) pedagogice de studiu**
Obiective: - utilizarea diverselor forme de comunicare în organizarea/monitorizarea activităţii profesionale; - cunoaşterea şi aplicarea diverselor tehnici şi registre de comunicare racordate la un context cultural, social, de vîrstă etc. - identificarea, analiza şi contribuţia la soluţionarea problemelor comunitare; - manifestarea toleranţei în raport cu alte persoane şi comunităţi, a tactului şi a deontologiei profesionale în cadrul comunicării; - utilizarea modalităţilor eficiente de formare a conştiinţei şi culturii filologice (Fac. L.str. şi filologie) ;	Obligatoriu - *Cultura comunicării pedagogice* - *Teoria şi metodologia vorbirii la preşcolari* - *Tehnici de scriere artistică (fac. Pedagogie)* - *Tehnici de comunicare(Fac. Filologie)* - Opţional: - *Comunicare educaţională* - *Tehnici de exprimare scrisă şi orală,* - *Bazele comunicării* - *Tehnici de comunicare*

- abilitatea de a comunica în cel puțin două limbi (Fac. L.str. şi filologie) ; - decodarea eficientă a mesajului lingvistic în limba străină; - perfecționarea abilităților lingvistice în dependență de nevoile comunicative - manifestarea abilităților de a negocia în luarea deciziilor; - demonstrarea abilității/capacității de exteriorizare/comunicare a cunoştințelor teoretice - perfecționarea abilităților tehnologice în dependență de nevoile comunicative; - perfecționarea abilităților comunicative în situații comunicativ-spontane (fac. Tehnologii informaționale).	- *Tehnici eficiente ale scrisului* - *Noi metode în predarea-învățarea exprimării scrise în limba străină,* - *Predarea dificultăților gramaticale în limba străină*. **<u>Comunicarea didactică?</u>**

Tabel 3. Corespondența obiective curriculare - discipline de studiu

Corespondența realizată permite constatarea:

1. formarea competenței de comunicare didactică nu devine o componentă obligatorie, ci decurge implicit din competența de comunicare (nu este specificată).
2. în cadrul profilului de formare al cadrului didactic există trimiteri explicite la dezvoltarea capacităților de comunicare, dar se observă discrepanță dintre obiectivele şi disciplinele propuse de facultăți.
3. competența de comunicare vizează aspectul *funcțional* privind formarea/dezvoltarea unor componente de receptare şi de producere a mesajelor orale şi scrise (facultatea limbi şi literaturi străine, facultatea filologie),
4. formarea comportamentului comunicativ se realizează prin aplicarea metodelor interactive, în special în cadrul seminarriilor ca formă de organizare a activităților universitare.

Considerațiile anterioare legitimează sublinierea repetată prin care considerăm CCD definitorie în formarea inițială a studenților pedagogi.

2.2. Specificul comportamentului comunicativ al studenților

În formarea competenței de comunicare didactică s-a pornit de la principiul potrivit căruia orice intervenție corectivă într-un sistem poate fi făcută numai pe baza diagnosticării stării reale a sistemului, a aspectelor deficitare sau a punctelor critice. Astfel, la nivelul fiecărui obiectiv formulat au fost întreprinse evaluări constatative, în scopul de a decela repere ferme ale spațiului problematic pentru etapa următoare, experimental-ameliorativă.

În literatura de specialitate se consideră că evaluarea competențelor nu este posibilă direct, ci doar prin intermediul performanțelor (realizarea în practică, utilizarea într-un context adecvat a competenței). Rezultatul evaluării unei performanțe oferă o imagine generală despre nivelul şi calitatea competenței (ansamblu structural de cunoştințe, capacități, atitudini necesare exersării competenței). Relația dintre competență – performanță este una constitutivă pentru evaluarea competenței de comunicare didactică. În procesul de predare-învățare relația dintre competență – performanță este influențată de o serie de factori care influențează direct asupra performanței. Aceşti factori sînt:

- *percepția subiectului a cărui performanță este evaluată;*
- *gradul de participare la procesul de predare-învățare;*
- *cantitatea de instrucție oferită;*
- *orientarea studentului;*
- *calitatea instrucției;*
- *natura controlului şi a evaluării cunoştințelor în contextul grupului de studenți;*
- *comportamentul grupului;*
- *personalitatea subiectului evaluat etc.*

Efectul acestor factori asupra nivelului de performanță poate fi controlat într-o anumită măsură. Din perspectiva pedagogiei comunicării, evaluarea înseamnă aprecierea gradului de reuşită al unui tip de învățare în raport cu o normă prealabil fixată în obiective. Evaluarea este un demers sau un tip de activitate care permite circumscrierea, obținerea şi furnizarea de informații pertinente în scopul formulării unei judecăți asupra unei situații date şi a luării unei decizii corecte. Într-un proces de predare–învățare bazat pe principiile comunicării elementul supus evaluării este *funcționalitatea comportamentului comunicativ al profesorului*. De regulă, în practica evaluativă competența de comunicare didactică, deşi nu reprezintă un obiectiv permanent conştientizat al evaluărilor decît la disciplinele din cadrul modulului filologic şi pedagogic, totuşi, aceasta ajunge să fie evaluată implicit, dat fiind faptul că este indisolubil corelată cu un şir divers de alte competențe cognitive şi socio-relaționale.

Evaluarea competenței de comunicare didactică exprimată de cele două componente - *discursivă şi relațională* - s-a axat pe două coordonate:

- *după modul de semnificar*e (capacitatea de a oferi receptorului o descriere a obiectului sau a situației instructive prin semne) – personalizarea comunicării;

- *după modul de utilizare* (felul în care mesajul didactic este transmis şi receptat) - logica ştiinței şi didacticii în structurarea conținutului învățării prin transpunerea didactică.

Elementele componentei discursive supuse diagnosticării au fost propuse conform principiului de personalizare a comunicării în funcție de participanți şi de situația de comunicare. Considerat atribut principal al culturii vorbirii cadrului didactic, principiul respectiv reprezintă coordonata modului de semnificare prin care este evaluată capacitatea de a oferi receptorului o descriere a obiectului sau a situației instructive prin semne: *calitățile exprimării didactice: precizia în exprimare, puritatea vocabularului, armonizarea limbajului verbal/paraverbal/nonverbal, expresivitatea; claritatea înțelesului şi înlănțuirea logică a ideilor; corectitudinea gramaticală; proiectarea discursului conform particularităților grupului de elevi şi a situațiilor de instruire etc.*

Evaluarea *componentei relațională* a vizat activitatea comunicativă ca formă a interacțiunii sociale şi didactice, principiul de cooperare între P-E, fiind realizată pe baza unor grile de evaluare, concepute pentru a observa comportamentul studenților în activitățile de laborator şi de predare efectivă la clasa de elevi (pe perioada desfăşurării practicii pedagogice). Scopul grilelor de observare este de a inventaria comportamentele pe care participanții le adoptă şi le conştientizează în cadrul activităților didactice proiectate şi predate. Cu ajutorul acestor grile pot fi examinate prezentarea discursivă a conținuturilor lecției, natura intervențiilor didactice, durata lor, armonizarea limbajului verbal/paraverbal/nonverbal, tipurile de relații – prin combinare a comunicării verticale cu cea orizontală (între elevi, grupuri de elevi; profesor – elev; elev profesor, profesor – grup de elevi). În acelaşi timp, evaluarea acestei componente trebuie să țină seama de obiectivele de predare-învățare instituțională (de formare a cadrelor didactice) şi de exigențele interacțiunii din viața socială, urmărind pe de o parte stabilirea gradului de însuşire a variabilelor componentei relaționale şi pe de altă parte gradul de integrare şi de interacțiune dintre diferitele componente exprimate prin performanțele atinse în timpul schimbului verbal.

Coordonata modullui de utilizare (felul în care mesajul didactic este transmis şi receptat conform logicii ştiinței şi didacticii în structurarea conținutului învățării) este exprimată de transpunerea didactică, urmărindu-se evaluarea aspectelor privind transmiterea-emiterea de mesaje didactice, utilitatea mesajului transmis, locul de enunțare, schimbarea de semne (coduri); exprimarea prin reformulare, într-un alt cod semiotic; transformare în planul formei şi/sau al substanței conținutului, argumentarea, descrierea , explicația). Procesele de transpunere didactică constituie un moment important al actului de predare-învățare, prin intermediul cărora profesorul asigură accesibilizarea conținuturilor, pe de o parte, şi, pe de altă parte, menținînd spiritul ştiinței pe care el o predă elevilor. Procesele de transpunere didactică asigură continuitatea formării culturale a fiecărei generații şi, pe această bază, sporul de progres pe care îl aduce societății.

Stabilirea componentelor CCD discursivă şi relațională în MCCD au stat la baza elaborării instrumentelor de evaluare a competenței vizate la studenți. Evaluarea competenței de comunicare

didactică s-a realizat pe fiecare componentă (evaluarea separată) fără a neglija că în activitatea comunicativă reală, componentele se exprimă simultan şi acţionează una asupra celeilalte într-un mod în care influenţează reuşita sau eşecul comunicării didactice. Evaluarea secvenţială a fiecărei componente în parte este urmată de evaluarea integrativă care apreciază calitatea ansamblului celor două componente de bază.

Parametrii de evaluare a competenţei de comunicare didactică:

- *nivelul cunoştinţelor;*
- *barierele de comunicare didactică;*
- *calitatea formării emiţătorului (ascultarea activă);*
- *capacitatea de a transmite un mesaj şi interacţiona cu clasa (sincronizarea limbajelor), expresivitatea vorbirii;*
- *opiniile exprimate de studenţi cu referire la competenţa de comunicare didactică*
- *comunciarea scrisă şi orală*

S-au utilizat următoarele metode de cercetare*: observaţia/grile de observaţie, focus-grup, chestionar, eseu, portofoliu, proiecte didactice ale studenţilor, observarea sistemică, rezolvare de probleme în grup, fişe de evaluare, teste de autoevaluare, activităţi practice cu elevii.*

Aplicarea metodei *focus grup*, frecvent utilizată în toate domeniile de cercetare, a avut ca scop în cercetarea de faţă obţinerea informaţiilor mai puţin concrete, dar utile sub aspectul modului în care studenţii exprimă ce gîndesc printr-un comportament comunicativ. Tendinţele şi comportamentele comunicative ale subiecţilor intervievaţi au constituit un *preambul al cercetării cantitative* şi au servit ca suport argumentativ în identificarea *componentelor competenţei de comunicare a cadrului didactic*. Studenţii au, în general, o mare capacitate de interrelationare, formîndu-şi opinii şi convingeri personale în urma audierii opiniilor colegilor sau preluînd anumite idei, concepţii ale profesorilor universitari. Deoarece o regulă importantă a discuţiei de tip focus-grup este ca persoanele invitate să nu să se cunoască între ele, interviul s-a desfăşurat la Catedra Ştiinţe ale Educaţiei, unde au participat cîte un student din fiecare grupă a facultăţilor Filologie, Limbi şi Literaturi străine, Istorie şi Pedagogie. Prin întrebările proiectate în funcţie de cunoaşterea caracteristicilor studenţilor şi subiectul dezbătut (nu foarte multe) subiecţii au fost puşi în situaţia de a relata, povesti o experienţă, o opinie, a explica o atitudine, un comportament, privind subiectul propus dezbaterii. Aprecierea calitativă a datelor obţinute a fost „trecută" prin prisma principiilor comunicării didactice şi au permis observarea următoarelor tendinţe în comportamentul comunicativ al subiecţilor intervievaţi:

- opiniile în raport cu fenomenele discutate sînt exprimate fără a expune şi argumentaţiile aflate în spatele acestor opţiuni;
- identificarea limitelor conceptelor utilizate în vederea stabilirii exacte a termenilor, în acest sens fiind observată refocalizarea discuţiei;
- prezenţa cuvintelor tehnice sau a ambiguităţii exprimării;
- implicarea raţionamentelor de suprafaţă;
- producerea răspunsurilor stereotipe;
- alternativele de răspuns adesea au provocat confuzie şi a servit apariţia conflictului, stărilor tensionale în timpul discuţiei etc.

Deoarece metoda focus-grup pune accentul pe *cerinţele de interacţiune* au fost identificate:

- implicarea redusă a unor persoane în discuţie;
- aprecieri care afectează imaginea colegului şi încrederea în forţele proprii;
- influenţarea propriei concepţii de impresiile colegilor;
- exprimarea frecventă a atitudinilor într-un registru destul de larg de forme: verbale/nonverbale, explicite/implicite, directe/indirecte
- amplificarea distorsiunilor privind receptarea/interpretarea mesajului;
- reprezentări pozitive/negative ale conţinutului pus în discuţie etc.

Convorbirea şi-a dovedit pe deplin utilitatea în cadrul desfăşurării seminariilor de pedagogie, folosind avantajele micropredării prin desemnarea studenţilor-profesori. Metodele de interacţiune educaţională utilizate (Phillips 66, predarea reflexivă etc.) au demonstrat un plus de coerenţă în *relaţia pedagogică,* atît profesor-student, cît şi student-student, şi încercarea *experienţei de predare* formalizată, oferind perspectivă mai apropiată asupra rolurilor deţinute de cadrul didactic, armonizarea stilurilor de comunicare. În acest sens, prezentarea datelor într-o manieră globală nu poate reflecta suficient dinamica raporturilor de comunicare şi de intercomunicare, de cunoaştere şi acţiune prezentate în condiţiile unei anume activităţi. De asemenea nu se surprinde cum se distribuie sarcinile şi conduitele calitative de răspuns pe fiecare elev sau pe grup.

Sondajul de opinie realizat pe 150 de subiecţi a vizat identificarea barierelor de comunicare didactică. Potrivit rezultatelor acestui sondaj s-au evidenţiat diverse tipuri de blocaje, precum:

Blocaje	
sumarizarea ideilor principale	14%
timpul şi spaţiul în care se desfăşoară comunicarea didactică	22%
structurarea neadecvată a discursului	27.33%
supraîncărcarea determinată de criza de timp şi volumul de informaţii	29.33 %

bariera acceptării unor elevi	31.33%
armonizarea scopurilor şi obiectivelor	32%
lipsa abilităţilor de ascultător-receptor	42.66%
omisiunea, utilizează informaţii incomplete	44.66%
consideră profesorul vinovat în toate	48%
caracteristici personale ale emiţătorului/receptor	48.66%
stăpînirea limitată a priceperii de a se exprima fluent, corect, convingător	49.33%
ratarea înţelesului datorită expunerii materiei (nu poate preda)	64.66%
lipsa de experienţă (profesori tineri)/	78%
susţinerea neempatică a elevilor	80%
lipsa respectului reciproc	90%
necontrolarea stărilor afective (sentimente, emoţii), emotivitate ridicată şi nu cunosc strategii de rezolvare de autoeducare	90.66%
starea de oboseală	92%
cunoaşterea insuficientă a materiei de către elev	93.33%
săli necorespunzătoare/fonice	100%

Tabel 4. Bariere de comunicare didactică

Comunicarea reprezintă un sistem deschis, fiind influenţat de diverşi factori distorsionanţi ce afectează calitatea procesului de comunicare didactică. Observăm că printre blocajele menţionate de către respondenţi sînt cele ce ţin de personalitate profesorului şi a elevilor şi diferenţele de percepţie în cadrul grupelor experimentale şi de control. Propria percepţie constituie o barieră serioasă în calea interpretării obiective a mesajelor. Observăm, că printre aceste se enumeră: nesusţinerea empatică a elevilor (80 %); lipsa respectului reciproc; bariera acceptării unor elevi (31, 33%). Modul în care noi privim lumea poate fi influenţată de experienţele trăite. Studenţii consideră că stereotipia profesorului (tendinţa de a-i categorisi pe elevi în categorii stereotipe: buni, răi, deştepţi, incompetenţi), simpatia lui faţă de elevi şi invers a elevilor faţă de profesor creşte sau scade în măsura sînt sau nu descoperite trăsături, preferinţe, caracteristici comune, pot constitui bariere serioase în realizarea unei comunicări didactice eficiente.

O altă categorie de bariere ţin *diferenţele de statut* (lipsa de experienţă a profesorilor tineri), diferenţe în stăpînirea limbajelor, caracteristici personale ale emiţătorului/receptor, ratarea înţelesului datorită expunerii materiei (nu poate preda), afectează poziţia statutară a **E** şi **P** în procesul comunicării. Sînt sesizate de către studenţii chestionaţi în procesul comunicării *Probleme ce ţin de structurarea mesajului didactic şi aspectului relaţional, fiind* generate de *dificultăţile în*

*exprimare (*vocabularul slab/dezvoltat, direcţionarea mesajului astfel încît să *corespundă intereselor şi nevoilor* celui care primeşte mesajul), stări de oboseală, săli necorespunzătoare. Observăm că 48 % din studenţii consideră că profesorul este vinovat de toate; iar necunoaşterea suficientă a materiei de către elevi afectează grav calitatea procesului de predare/învăţare.

Componenta discursivă a CCD	
Bariere	Variabile CCD
- ratarea înţelesului datorită expunerii materiei (64,66%)	**- conferirea de sens noţiunilor prin operaţii de reformulare parafrastică;** **-explicarea din perspectivă deductiv monologică, cauzală şi teleologică**
- structurarea neadecvată a discursului (27,33)	**- construirea logică şi inteligibilă a mesajului didactic;** **-programarea/reprogramarea discursului didactic şi asigurarea retroacţiunii;**
- utilizează informaţii incomplete (44,26%)	**- asigurarea preciziei şi clarităţii conceptelor**
- stăpînirea limitată a priceperii de a se exprima fluent, corect, convingător (49,33%)	**- influenţarea comportamentului de învăţare a elevilor prin convingerea pe cale raţională;** **- exprimarea printr-un stil ales şi un limbaj agreabil**
- sumarizarea ideilor principale (14%) , supraîncărcarea determinată de criza de timp şi volumul de informaţii (29%), armonizarea scopurilor şi obiectivelor (32%)	**- explicarea din perspectivă deductiv monologică, cauzală şi teleologică**
Componenta relaţională a CCD	
Bariere	Variabile CCD
- nesusţinerea empatică a elevilor (80 %)	**- exprimarea codurilor afectiv-atitudinale;** **- încurajarea/stimularea activităţii elevului aproape de zona proximă, pentru a facilita autoafirmarea**
- lipsa respectului reciproc; bariera acceptării unor elevi (31, 33%)	**- declanşarea/stimularea şi întreţinerea interacţiunii**
- lipsa abilităţilor de ascultător-receptor (42%)	- **adresarea întrebărilor, receptarea şi interpretarea (ascultarea activă)**
- necontrolarea stărilor afective (sentimente, emoţii), emotivitate ridicată şi nu cunosc strategii de rezolvare de autoeducare (90 %)	**- reglarea/autoreglarea emoţiilor** **- controlarea limbajului elevilor prin reguli de politeţe, sincronizarea gesturilor, mimicii, vocii etc.**

Tabelul 5. Corelaţia bariere – variabile CCD

Realizarea sondajului de opinie privind identificarea barierelor de comunicare didactică a relevat date importante pentru determinarea *variabilelor CCD* în componentele discursivă şi relaţională a MCCD (Tabelul 5)

Colectarea datelor cantitative a fost posibilă de realizat pe baza aplicării *chestionarului.* Avantajele pentru care a fost utilizat chestionarul în cercetarea de faţă sînt:

- datele înregistrate au furnizat o cantitate mare şi variată de date pe baza opiniilor mai multor studenţi;
- datorita gradului de structurare, concluziile obţinute sînt percepute ca ştiintifice, obiective;
- a oferit raspunsuri clare la problemele cercetate.

Scopul probei: determinarea nivelului de cunoaştere, aplicare şi integrare a CCD a studenţilor pedagogi (Anexa 1, Chestionar 1).

Am considerat oportună elaborarea itemilor chestionarului în baza taxonomiei ce indică trei grade/niveluri de complexitate: cunoaştere/comprehensiune-aplicare-integrare, deoarece competenţele profesionale reperezintă un comportament complex, în procesul formării cărora se includ diverse niveluri comportamentale. Evaluarea cunoştinţelor teoretice despre comunicarea didactică a fost realizată pe baza itemilor 2, 8, asigurînd informaţii privind evaluarea primului nivel comportamental - formarea bazei conceptuale şi stăpînirea informaţiei în domeniu (cunoaşterea formelor, principiilor de comuncare didactică). Al doilea nivel comportamental vizează capacitatea de a aplica/utiliza cunoştinţele teoretice; formarea abilităţilor esenţiale necesare satisfacerii obligaţiunilor profesionale. În acest sens au fost selectaţi itemii 3, 4, 9, 10 prin care au fost evaluate capacităţile studenţilor privind formularea întrebărilor aplicării adecvate într-o unitate de instruire (3), argumentarea opiniei proprii în legătură cu un subiect (4) convingerea partenerului printr-un mesaj narativ (10) şi capacitatea de a ilustra şi explica feed-back-ul optim (inclusiv consecinţele acestuia) pe exemplul unei activităţi didactice (proiect didactic) – item 9. Privind formarea unor competenţe care stabilesc conexiunea cunoştinţelor teoretice şi capacităţilor de comunicare didactică, respectiv şi atitudinilor corespunzătoare a fost propus evaluarea comportamentului de integrare, acesta desemnînd un comportament complex, fiind exprimat de itemii 1,5,6,7. Comportamentul integrator a fost posibil de diagnosticat în baza proiectării anumitor mesaje, operarînd cu vocabularul de specialitate (1), intervenirea prin întrebări, sincronizarea limbajelor (5), operarea cu conţinuturi interpersonale (6) autoevaluare/autoperfecţionarea competenţei de comunicare didactică (7).

Chestionarul a conţinut un număr de 10 afirmaţii cognitive şi s-a realizat prin autocompletare, solicitînd marcarea unui răspuns cu variabila între 1 - 5 puncte (5 - foarte bine*;* 4 – bine; 3 – mediu; 2 – insuficient; 1 – insuficient). Aplicat la nivelul eşantionului întreg (experimental - 76 studenţi şi

de control - 74 studenți) studenții au fost abordați în sălile de curs şi seminar. Afirmațiile cuprinse în chestionar corelează cu obiectivele CCD propuse pentru realizare în procesul de formare inițială a studenților pedagogi şi asigură evidențierea variabilelor în componentele discursivă şi relațională a MCCD. Analiza cantitativă a rezultatelor cunoaşterii/aplicării/integrării comunicării didactice a studenților pedagogi obținute prin aplicarea chestionarului este reflectată în Tabelul 5:

Grupe experimentale	Media				
	1	2	3	4	5
Istorie 26 studenți	1,07	2,5	3,6	1,8	1.03
Limbi st., fil. 40 studenți	1.0	2,63	2,97	2,4	1.0
Pedagogie 10 studenți	1,1	1,6	2,6	2,9	1,8
Grupe de control					
Istorie 14 studenți	0,92	2,6	3,4	2,2	0,8
Limbi st., fil 50 studenți	1,18	2,52	2,82	2,26	1,22
Pedagogie 10 studenți	0,9	1,6	2,5	3,2	1,8

Tabelul 6. Rezultatele cunoaşterii/aplicării/integrării comunicării didactice a studenților pedagogi

La etapa de diagnosticare a fost propus un alt chestionar aceluiasi eşantion prin care s-a urmărit pe de o parte nivelul de cunoaştere a elementelor componente în realizarea procesului de comunicare didactică, pe de altă parte, colectarea opiniilor privind nivelul de formare a competenței vizate prin cursurile universitare predate (Anexa 1, Chestionar 2).

Analiza răspunsurilor a permis cumularea acestora în funcție de cinci direcții exprimate:

- mesaj transmis de către profesor elevului
- schimb de mesaje cu scopul atingerii obiectivelor pedagogice
- transmiterea şi asimilarea informației
- feed-back profesor-elev
- relația profesor – elev

Rezultatele chestionării studenților privind prima întrebare sînt reflectate în Figura 5.

Constatarea principală este că studenții abordează comunicarea didactică mai mult drept o relație, exprimîndu-se pentru aceasta 97,5% din respondenți şi 89% pentru realizarea feed-back-ului. Indiscutabil, cîmpul didactic se organizează pe raportul indisociabil dintre elev şi profesor, care funcționează pe baza normelor şi principiilor specifice. Reforma curiiculară conferă acestei relații un conținut nou prin care între actorii didactici de stabilesc contacte formale şi informale.

Prin comunicare didactică studenții înțeleg următoarele :

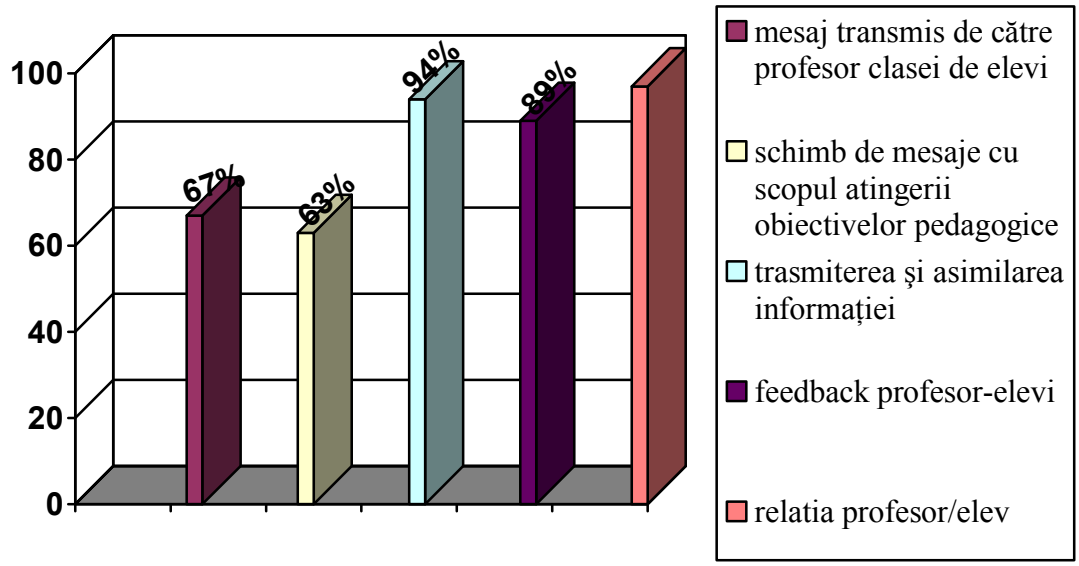


Figura 5. **Distribuția opiniilor studenților privind competența de comunicare didactică**.

Prin comunicarea didactică studenții revendică pentru profesor o expunere comunicativă a conținuturilor la nivelul lor de înțelegere, ceea ce înseamnă o schimbare de paradigmă de la un raport de subordonare la unul de parteneriat. De menționat, că un număr de 94 % înțeleg prin comunicarea didactică *procesul de transmitere şi asimilare a informației*, avînd în vedere, probabil, referirea la contextul unde se desfăşoară comunicarea şi obiectivele acesteia (precizăm că acest aspect nu a fost menționat în răspunsuri). Cel mai mic rezultat procentual s-a înregistrat la intrepretarea comunicării didactice drept *mesaj transmis de către profesor elevulu*i -67% şi *schimb de mesaje cu scopul atingerii obiectivelor pedagogice* 63%, ceea ce sugerează tendința unui învățămînt reproductiv.

La întrebările *Ce înțelegeți prin feed-back* şi dacă *ați aplicat feed-forward-ul în activitatea de predare*? studenții (85%) înțeleg şi definesc corect feed-back-ul didactic. Au fost identificate carențe la nivelul cognitiv privind definirea unor concepte. Printre răspunsurile menționate de studenții sînt:

- nu ştiu ce e feed-forward – 7,3%
- nu cunosc strategii concrete de aplicare a feed-forward-ului -8%
- am planificat feed-back în proiectul didactic (anticiparea acțiunilor elevilor) – 46,6%
- aplic atunci cînd îmi planific mesajul şi anticipez reactiile interlocutorului- 37,7%
- am studiat ce este feed-forward, dar nu am reținut importanța şi nu aplic -39,3%
- am intervenit subiectv cu feed-forward anticipînd răspunsul insuficient urmărind drept scop majorarea notei -8%

La întrebarea *Ce elemente ar trebui să includă competenta de comunicare didactică a profesorului?* în baza prelucrării datelor s-au conturat opiniile exprimate de studenți în Tabelul 7:

Caracteristci:	150-subiecți (procente)
- stil particular de comuncare -25 STUDENȚI	16,7%
- care vorbeşte mult -30-	20%
- ştie să conducă grupul de discuție/elevii -35 -	23,3%
- intră rapid în contact cu interlocutorul -45 -	30%
- se exprimă liber în public – 50-	33,3%
- este un lider -58 -	38,7%
- convingerea unei persoane – 70-	46,7%
- persoană comunicativă (persoană sociabilă) – 81	54%
- are mulți prieteni - 86 -	57,3%
- influențarea persoanei -93 -	62%
- simțul umorului stie să distindă situația şi captează publicul - 101	67,3%
- exprimare coerentă – 119 –	79,3 %
- strategii de negociere care conduce la succes personal -128 -	85,3
- îmbinarea formelor de comuncare reuşită -134-	89,3%
- ştie să interacționeze cu studenții -142 -	94,7%
- demonstrează empatie cu studenții -150 -	100%
- cunoaşterea limbajului (vocabular bogat) – 150 STUDENȚI-	100%

Tabel 7. Distribuția opiniilor studenților privind elementele competenței de comunicare didactică

Tradițional, învățămîntul universitar are funcția de a transmite cunoştințele generale şi cunoştințele profesionale, oferind prin acesta posibilitatea deținerii unei funcții corespunzătoare în diviziunea muncii; are funcția de a-l familiariza cu metodele ştiințifice, utile în soluționarea problemelor practice. Constatăm, cu regret, că formarea inițială a cadrelor didactice pe diferite specialități a împrumutat tiparul academic de comunicare (P-emițător, S-receptor). Viitorul profesor se formează urmărind traiectoria: *cum de predat, ce de predat*, fiind completată de stagiile de practică, care este supervizată uneori. Dincolo de aceasta există o mulțime de cursuri de specialitate, predate într-o manieră academică tradițională. Deşi facultățile de profil pedagogic sînt racordate la cercetările moderne de funcționalism continuă perpetuarea modelelor de comunicare cu studenții. Profesorul *realizează prelegerea, iar studenții ascultă şi iau notițe* (adresează întrebări doar la sfîrşit sau deloc). În acest caz, studenții se formează în mod tradițional mai mult ca cercetători decît profesori. Astfel, procedural, se transmit mai degrabă deprinderi de cercetare decît

de predare. Menţinerea unei abordări conţinutale tradiţionale, ce se bazează pe un model enciclopedic de cunoaştere, pentru care este mai important *Ce şi Cît ştiu, decît Cum ştiu şi De ce ştiu* conduc la formarea unor tipare de comunicare didactică tradiţionale. Studenţii chestionaţi înţeleg avantajele conexiunii inverse, nu întotdeauna, însă, procesul de comunicare didactică se desfăşoară curgător şi ireproşabil. În procesul de comunicare apar unele piedici cum sînt : informarea unilaterală, bariere, obiective irealizate, relaţii autoritare. Datele acumulate au contribuit la identificarea şi descrierea competenţei de comunicare didactică, compararea rezultatelor obţinute la probele iniţiale au permis realizarea unor observaţii cu privire la oportunitatea introducerii variabilelor la nivelul experimentului formativ.

Din această perspectivă cursurile/seminariile universitare şi realizarea stagiilor de practică pedagogică au constituit un domeniu valoros privind cunoaşterea, predicţia şi calitatea formarii competenţei de comunicare didactică la studenţi. Modalitate de colectare a datelor, procedură de constatare şi înregistrare a acestora a fost utilizată metoda *observării.* Aceasta a avut un caracter sistematic prin elaborarea *grilei de observare*, instrument de evaluare ce oferă indicatori cu un grad mai mare de precizie. În acest sens, grila a descris şi cuantificat comportamentele didactice, ceea ce a permis o examinare riguroasă a acestora, examinare ce s-a luat drept bază pentru formarea competenţei de comunicare didactică. Grila este o fişă de aprecieri generale avînd un caracter descriptiv şi notate pe o scală de evaluare de la 1 la 5. Scala de estimare (pe 5 trepte) a permis asocierea datelor observate la unii studenţi ce corespund cu niveluri diferite ale caracteristicilor avute în vedere. Grilele ne-au oferit modalităţi obiective de analiză a diferitelor secvenţe, posibilitatea de a descoperi raporturi funcţionale, cauzale etc., iar datele acumulate ne-au servit la identificarea şi descrierea competenţei de comunicare didactică. Scala de estimare s-a aplicat în faza preexperimentală de acumulare a datelor privind competenţa vizată şi în fazele de măsurare a progresului înregistrat de subiect sub influenţa factorilor experimentali. Am folosit de asemenea şi scale descriptive pentru colectarea datelor în studierea unor probleme unde cuantificările şi comparaţiile sînt greu de realizat.

Grila de observare aplicată în cadrul orelor demonstrative predate de studenţii din anii III şi IV pe parcursul stagiului de practică pedagogică a urmărit disctribuţia actelor de conduită verbală prin discursul didactic. Rezultatele înregistrate pe parcursul a 20 de lecţii asistate sînt reprezentate în Tabelul 8.

Categorii	Număr de intervenţii	%
Autocorectare de ordin ştiinţific şi lingvistic	8	0,6
Interpretare personală a datelor	8	0,6

Informații metodologice cu scopul de a facilita transferul	8	0,7
Întrebări destinate aprofundării sau a orientării într-o nouă problemă	10	0,8
Informații auxiliare de susținere a unei ipoteze prin acțiune	13	1
Trimiteri la o referință a grupului	14	1,1
Răspunde la problemele simple	16	1,3
Implicare în jocul căutărilor de ordin factologic şi lingvistic	34	2,7
Evaluarea progreselor elevilor prin aprecieri verbale: pozitive negative	 57 49	 4,6 4
Repetiții cu scopul de a relansa o discuție	60	4,9
Solicitare individuală	63	5,1
Solicitare de explicații suplimentare	78	6,3
Solicitare colectivă	90	7,3
Corectări ale elementelor de conținut	93	7,5
Corectări de natură lingvistică, (gramaticală)	111	9
Reformulare cu scopul de clarificare a semnificației şi a sensurilor	154	12,4
Repetiție de confirmare a unei corectări	180	14,5
Manifestări verbale de conduită disciplinată	194	15,6
TOTAL	1240	100

Tabelul 8. Distribuția actelor de conduită verbală a studenților stagiari

Din datele tabelului se desprind, în primul rînd, valorile conduitei profesional-didactice, ce se distribuie relativ diferențiat după conduita verbală şi nonverbală în cadrul activității didactice. Conduita didactică a studenților stagiari este determinată de nivelul de dezvoltare a competenței de comunicare şi de experiența didactică. Sesizăm, diferențieri valorice semnificative la nivelul raportului dintre comunicare şi intercomunicare, dintre transmitere şi feed-back. Examinarea rezultatelor a permis evidențierea interevțiilor accentuate de:

- *manifestări verbale de conduită disciplinată – 15,6%,*
- *repetiție de confirmare a unei corectări -14,5%,*
- *reformulare cu scopul de clarificare a semnificației şi a sensurilor- 12,4%*

Observăm că studenții în activitatea de predare ce centrează mai mult pe explicare, corectări, clarificări ale conținuturilor şi disciplinarea clasei de elevi (transmiterea şi corectarea informațiilor) şi mai puțin pe autocorectarea ştiințifică şi lingvistică -0,6%, doar 0,8 intervenții la itemul *întrebări destinate aprofundării sau a orientării într-o nouă problemă,* ceea ce ar conduce spre învățarea prin

descoperire. Totodată, s-a observat, în cadrul lecţiilor asistate studenţii apelează mai puţin la interpretarea personală a datelor, doar 0, 6% din studenţi realizează acest transfer. Constatăm că în activitatea de predare studenţii evită să ofere un răspuns întrebărilor simple adresate de elevi (doar 1,3 % din studenţi realizează această sarcină) considerate mai puţin importante, astfel dezvoltînd implicit o stare de inhibiţie a motovaţiei, nu stimulează curiozitatea elevilor şi nu nu-i oferă elevului un feed-back explicit. În general, profesorul preferă să răspundă personal la întrebări fără a face referinţă la răspunsul grupului -1,1%, se axează, totuşi, proporţional pe solicitarea individuală – 5,1% şi cea colectivă -7,3%, dar menţine un model de predare tradiţional. Procesul transpunerii didactice se realizează prin intermediul strategiilor discursive. În acest caz, s-a observat că studenţii aplică inconştient anumite strategii, fără apel la cunoaşterea ştiinţifică a acestora (repetiţii cu scopul de a relansa o discuţie – 4,9%, informaţii auxiliare de susţinere a unei ipoteze prin acţiune – 1%). În evaluarea progresului elevilor, studenţii ce centrează mai mult pe evaluarea finala şi mai puţin pe aprecierile (fie pozitive - 4,6%, fie negative - 4%) realizate pe parcursul predării, ceea ce poate conduce la diminuarea interesului, motivaţiei elevului.

Un element esenţial în asigurarea comunicări clare, corecte, nuanţate (expresive) şi cursive ale cadrului didactic constituie utilizarea corectă a lexicului, capacitatea de exprimare verbală fiind în strictă corelaţie cu suma cuvintelor (expresiilor) însuşite şi cu abilitatea de a realiza combinaţii cu aceste cuvinte în vederea formării unei exprimări care să coincidă cu intenţia. Pentru acestea este nevoie de exerciţii permanente de îmbogăţire, precizare, nuanţare şi activare a vocabularului.

Avînd drept punct de plecare aceste concluzii, poate fi creată imaginea procesului de învăţămînt ca un fenomen ce implică o transformare desfăşurată sub conducerea unui proces de influenţă reciprocă între interlocutori. Predarea – învăţarea este tot mai frecvent definită în termenii unei interacţiuni sociale ca o formă specifică de comunicare. Identificarea factorilor ce conduc la creşterea eficienţei comunicării sau la reducerea neînţelegerilor şi confuziei în receptarea mesajului în procesul de predare-învăţare, constituie o condiţie a unui act pedagogic reuşit şi, în final, a unei bune adaptări sociale a copilului. Considerată interacţiune, comunicarea profesor – elev utilizează o mulţime de canale, în acest sens, sincronizarea limbajelor verbale/paraverbale/nonverbale crează un climat afectiv şi social propice unei comunicări eficiente. Modul cum sînt pronunţate sau rostite cuvintele cu încărcătură emoţională, ideile circumscrise de acestea transformînd dialogul obişnuit – aparent banal – în instanţe expresiv modelatoare definesc *comunicarea paraverbală.*

Un bun educator trebuie să fie şi un excelent „actor” care să exploateze la maximum semnificaţiile cuvîntului rostit, astfel ca, prin pronunţare, ele să mişte, să emoţioneze şi să capteze întreaga fiinţă a elevilor. Un rol important au figurile de stil care amplifică puterea mesajului. Chiar şi nerostirea, pauza între cuvinte sau fraze (în anumite limite, poate chiar „neexplicarea” sau

„nerăspunsul" la unele întrebări) se pot converti în factori provocatori pentru creşterea gradului de interes al elevilor. Nerostirea sau suspendarea, în doze bine măsurate şi în contexte pragmatice nimerite, pot spori expresivitatea ideilor, întreţinînd un autentic dialog. Toată activitatea de comunicare orală constă, de fapt, în formarea la copii a unei exprimări orale corecte. Abilitatea de exprimare orală se realizează prin însuşirea capacităţii de conversaţie, de povestire şi de consultare. Pentru maturizarea progresivă a acestor abilităţi se impune un exerciţiu permanent de îmbogăţire şi nuanţare a vocabularului, de structurare a mesajelor, în discurs coerent, de promovare (şi provocare) a comunicării orale pentru a înfrînge inhibiţiile şi a disciplina dialogul, de a aprecia corectitudinea, limpezimea şi precizia enunţurilor proprii sau a celor receptate. Comunicarea orală, prin elementele ei suprasegmentale (intonaţie, accent, debit, ritm, forţă, stil) are consecinţe de a implica afectiv atît emitenţii – educatori, cît şi receptorii – elevi.

Dimensiunea nonverbală a CCD este direct implicată în construirea *condiţiilor interacţiunii, structurării interacţiunii* şi în *influenţarea* conţinutului acesteia. Cunoaşterea faptului că la copil gesturile sînt mai frecvente decît la adult poate să atragă atenţia cadrului didactic asupra predilecţiei copilului de a recepta şi emite mesaje referitoare preponderent la atitudinile interpersonale decît la conţinutul comunicării verbale. Cercetările din domeniu demonstrează, că dimensiunile CPV şi CNV nu au aceleaşi regimuri şi ritmuri de codare, transmitere şi decodare, fiind de patru ori şi jumătate mai rapid decodificate decât CV. Indispensabile dimensiunii relaţionale a oricărei comunicări, conţinuturile *afectiv-atitudinale,* se transmit, în proporţii hotărâtoare, prin CPV şi CNV: 55% honverbal, 38% paraverbal şi doar 7% verbal. Aplicarea unei grile de observare în cadrul practicii pedagogice la 15 studenţi (grupul de experiment) şi 15 (grupul de control), privind capacitatea cadrului didactic de realizare a comportamentului nonverbal pe parcursul a 15 lecţii a permis identificarea următoarelor comportamente nonverbale (Tabelul 9):

	Privire			Gesturi						
	direcţia privirii: durata, intensitatea	*golită de expresie, privire ostentativă,*	*spontană, naturală, simplă*	*Crisparea şi rigiditatea*	*Mişcări stereotipe sau stîngace*	*Gestică adaptată*	*Întoarcerea capului (de la interlocutor)*	*Poziţia şezând*	*Mâinile în şoldur, bombarea pieptului*	*Distanţa unghiulară*
Gr.control	4	2	3	3	4	4	2	1	1	2
Gr.experim.	5	3	5	3	5	4	3	1	1	3

Tabelul 9. Distribuţia actelor de conduită nonverbală a studenţilor stagiari

Analizînd datele obținute sîntem în măsură să precizăm, privind evaluarea comportamentului nonverbal al cadrului didactic pe dimensiunile evidențiate în grila de observare, au fost observate schimburi marcate de alternanțe ale centrării şi descentrării privirii studentului - *golită de expresie, ostentativă, spontană, naturală, simplă*. Au fost observate schimburile marcate de alternanțe ale centrării şi descentrării privirii cadrului didactic (studentului) - *golită de expresie, ostentativă, spontană, naturală, simplă*. Elevul, ca receptor, recurge şi el la semnale secundare comunicării verbale, în funcție de anumite condiții, dintre care o importanță deosebită o are gestica partenerilor pentru comunicare. Cooperarea, atracția, căutarea afilierii şi aprobării, completate de gesturi sînt de natură să intensifice şi să susțină disponibilitatea pentru centrarea vizuală pe vorbitor. Mişcări ca: *întoarcerea capului (de la elev), mâinile în şolduri, bombarea pieptului, distanța prea mare între P-E* dau o motivație socială redusă pentru comunicare şi, în consecință o focalizare a atenției pe sursa mesajului foarte scăzută. Astfel, datele furnizate de grila de observare privind capacitatea cadrului didactic de realizare a comportamentului nonverbal pot exprima direcțiile prioritare în formarea competenței de comunicare didactică în condițiile în care la etapa actuală studenții sînt mai puțin pregătiți pe această direcție.

Analiza orelor demonstrative desfăşurate de studenți pe parcursul practicii pedagogice (20 lecții) a contribuit la înregistrarea varibilelor CCD exprimate în timpul activității de predare. In cadrul chestionării studenților după efectuarea stagiului de practică pedagogică efectivă de predare s-a constatat că 80% din studenți întîmpină dificultăți atît la nivelul transmiterii mesajului, cît şi în stabilirea relațiilor de comunicare cu elevii prin conținuturile didactice. Problemele menționate de studenți au vizat mai mult coordonata relațională: nu pot să-şi modeleze timbrul vocii în funcție de situațiile de comunicare ivite în cadrul lecției, nu ştiu să-şi adapteze stilul de comunicare conform particularităților de vîrstă; deşi cunosc diverde metode/tehnici de comunicare, transpunerea didactică a conținuturilor nu întotdeauna inflențează comportamentul afectiv; valorificare redusă a limbajului nonverbal; capacitate redusă de provocare/menținere/amplificare continuă a interesului, de cooperare, de prevenire/soluționare a conflictelor pedagogice etc. Studenții pedagogi au menționat dificultăți consemnate în MCCD pe coordonata relațională: explicație ineficientă, descriere redundantă, definire automatizată, deficit de expresii verbale schematizate, comunicare divergentă.

Concluzia ce se desprinde din aceste constatări poziționează CCD în ansamblu de indicatori ai factorului de eficacitate privind calitatea predării. Constatăm, chestionarul de evaluare a cursului în învățămîntul universitar, elaborat de Platon C. conține 15 indicatori cu privire la performanțele profesorului, dintre care şase itemi vizează capacitatea de expunere comunicativă a cursului de către profesor: 1 - obiectivele cursului au fost definite clar, 2 - noțiunile-cheie au fost explicate

suficient, 3 - profesorul a prezentat materia într-o manieră interesantă, 4 - profesorul a folosit un limbaj accesibil şi concis, 5 - expresia nonverbală a profesorului (mimica, gestica et.) a contribuit la evidenţierea punctelor esenţiale ale expunerii, 6 - profesorul a fost disponibil să răspundă la întrebările studenţilor [136, p.26]. În acest context mai general, ca urmare a unor preocupări privind calitatea învăţământului superior, prin cercetarea de faţă a fost posibil de întrgistrat relevanţa promovării competenţei de comunicare didactică drept dimensiune definitorie în formarea viitorului profesor.

Diagnosticarea paricularităţilor CCD a permis constatarea: în sporirea eficienţei privind armonizarea conduitei verbale/paraverbale/nonvebale este destul de importantă formarea capacităţii de a asculta. Ascultarea activă devine unul din elementele importante în exercitarea rolului de profesor. Spre regret această capacitate este neglijată sau dezvoltată implicit în procesul de formare a studenţilor pedagogi.. Noile concepţii ale comunicării didactice insistă asupra ascultării active, fiind definită *capacitate operatorie a competenţei comunicative.* În ceea ce priveşte ascultarea propriu-zisă, este considerată un element personalizat, subiectiv, care aparţine numai receptorului. În viziunea pedagogiei comunicării, termenul de ascultare activă este extins la ascultare interactivă, care poate furniza perspective de dezvoltare a interacţiunii. Concepţia savanţilor Şoitu L., Pâinişoară O., menţionată în capitolul teoretic al lucrării, prin care este promovată ideea despre dezvoltarea competenţei de comunicare pornind de la *formarea ascultătorului*, a condus cercetarea spre abordarea „ascultării" drept capacitate operatorie în formarea *competenţei de comunicare didactică a profesorului*, iar extinderea semnificaţiei termenului prin „ascultare interactivă" de către Pâinişoară I. O. [121, p. 141], furnizează perspective spre *dimensiunea relaţională* a comunicării didactice.

Aplicarea unei grile de observare şi a sondajului în cadrul stagiului didactic de iniţiere, privind identificarea abilităţilor de ascultare activă la studenţii anului II (facultăţile filologie, limbi străine, istorie şi pedagogie, UPS „I.Creangă"), a avut drept scop să evidenţieze calitatea procesului de formare a competenţei de comunicare didactică. Potrivit rezultatelor grilei de observare şi a sondajului, 41,2 % din subiecţii vizaţi au menţionat, că „este mai greu să asculţi, decît să vorbeşti", 43,3% susţin, însă, că nu este greu să asculţi, prin aceasta demonstrînd, că nu conştientizează necesitatea formării capacităţii de a asculta. Pentru 15, 5% din respondenţi ascultarea este mai greu de realizat şi uneori se exprimă nesistematic. Rezultatele au demonstrat, ca 16, 6 % din subiecţi confundă receptarea - aspectul fiziologic (a auzi) cu decodificarea si dezvoltarea informaţiei receptate (ascultare activa). Putini dintre studenţi (7, 9%) consideră ca pot asculta atent orice tip de informaţie, în timp ce 58,4 % subliniază, că asculta atent discursul profesorului, în special, pentru a fi apreciaţi. La întrebarea dacă ascultarea este o capacitate ce se formează prin autoeducaţie,

studenţii răspund preponderent afirmativ (71 %), in timp ce 7 studenţi (5,2 %) au remarcat, că de formarea acestei capacitaţi este responsabil cadrul didactic universitar. S-a constatat, că cele mai mari probleme vizavi de formarea competenţei comunicative a studenţilor sînt determinate de anumite dificultăţi de ascultare: *neascultare, ascultare selectivă a elevilor, ascultare evaluativă cu prejudecăţi etc.*

itemii	Da	Uneori	Nu
Item 1	43.3	15,5	41,2
Item 2	16,6	0	84,4
Item 3	7,9	25,4	66,7
Item 4	58,4	19,3	22.3
Item 5	71	23.9	5,1
Item 6	53,7	29,9	16,4
Item 7	11,4	19,7	58,9
Item 8	7,9	28,7	63,4

Tabel 10. **Nivelul de cunoştinţe privind capacitatea de ascultare activă**

Datele furnizate de acest sondaj conduc la ideea, că studenţii, deşi au avut o pregătire teoretică, exprimă interes calitatea ascultării (53,7 %), constatînd, ca nedezvoltarea acestei capacităţi constituie un impediment în formarea cadrului didactic. În acest sens, 29,9 % admit, că poate deveni uneori un obstacol în întreţinerea unei comunicări eficiente şi doar 6,4 sînt siguri, că dezvoltarea insuficientă nu exprimă un blocaj în formarea referenţialului profesional al cadrului didactic. În acest sens, considerăm activitatea de predare universitară reprezintă contextul educaţional propice formării capacitaţii de ascultare la studenţi. Stilul de comunicare a cadrului didactic universitar nu este întotdeauna suficient de stimulativ pentru receptarea discursului pedagogic au menţionat 58,9 % din respondenţi si, de aceea, studenţii sînt mai puţin motivaţi sa asculte activ. Totuşi, 63,4 % şi-au exprimat dorinţa de dezvoltare a acestei capacităţi.

Sintetizînd rezultatele sondajului şi rezultatelor grilei de observare s-au conturat indicatorii ascultătorului activ (a profesorului):

- atenţie spre interlocutor, contact vizual discret;
- comportament nonverbal de tip „oglindă";
- încurajarea nonverbală;
- exprimarea verbala a înţelegerii;
- evitarea distragerii;

- notarea selectivă a subiectelor interesante;
- evitarea întreruperilor chiar cînd se simte nevoia de a solicita lămuriri (amînarea întrebărilor pînă în momentul psihologic prielnic);
- interpretarea conținutului, nu a persoanei;
- tolerarea opiniei partenerului;
- respectarea spațiului convențional în desfăşurarea dialogului (raportul întrebare-răspuns);
- stimularea la discuții;
- aplicarea tipurilor de tăceri;
- utilizarea mijloacelor didactice.

Evaluarea curriculumului pedagogic universitar a permis constatarea potrivit căreia atît în ansamblul de competențe profesionale ale cadrului didactic, cît şi în obiectivele competenței de comunicare şi inserție socială nu este menționată formarea ascultătorului activ, capacitate importanță ce poate inluența direct atingerea performanțelor. Formarea capacității de a asculta activ presupunem sta la baza competenței de comunicare didactică a profesorului, fapt pentru care am propus formarea acestei capacități în programul de training.

O altă coordonată ce a contribuit semnificativ la diagnosticarea comportamentului comunicativ al studenților pedagogi a fost proiectată şi realizată prin *observarea sistematică în cadrul cursurilor/seminariilor.* Aceasta a permis evidențierea raporturilor funcționale şi cauzale privind formarea competențelor didactice la viitorii profesori. Datele acumulate la etapa constatativă au contribuit la identificarea şi descrierea competenței de comunicare didactică, concordanța sau neconcordanța dintre obiective şi conținuturile propuse şi natura solicitărilor reale în cadrul grupului de studenți. Compararea rezultatelor obținute la probele inițiale au permis şi realizarea unor observații cu privire la oportunitatea întroducerii măsurilor experimentale (experiment formativ). Scala de estimare s-a aplicat în faza preexperimentală de acumulare a datelor despre competența de comuniacre didactică, cît şi în fazele de măsurare a progresului înregistrat de subiect sub influența factorilor experimentali. Datele furnizate de observațiile înregistrate în cadrul unor activități de seminar au contribuit la conturarea problemelor de comunicare didactică cu care se confruntă studenții.

Analiza documentelor (s-au analizat *proiecte de lecții elaborate de studenți, lecții demonstrative, de probă şi finale, portofoliu de practică a studentului, rapoarte, proiectele de dezvoltare personală a studentului, analiza performanțelor obținute de studenți la probele de evaluare formativă, colocvii şi examene)* au relevat date importante privind analiza calității formării competenței de comunicare didactică, s-a obținut date concrete referitoare la nivelul

dezvoltării competenței de comunicare, date cu privire al raporturile funcționale de cauzalitate privind formarea studenților. *Analiza de conținut a portofoliilor* studenților ne-a oferit date relevante şi material faptic privind formarea competenței de comunicare didactică; considerat „carte de vizită" a studentului, a fost posibil de urmărit progresul – în plan cognitiv, atitudinal şi comportamental. În acest sens, evaluarea multicriterială a portofoliilor a permis completarea materialelor obligatorii privind conținuturile disciplinei audiate cu aspecte determinante formării CCD. Includerea sarcinilor în ghidul metodologic „Teoria educației" [120] de tipul:

1. Argumentați afirmațiile privind caracteristicile pedagogiei, identificate în literatura de specialitate:

a. *pedagogia este o ştiință socio-umană, deoarece ...*
b. *pedagogia este o ştiință cu caracter teoretic, deoarece...*
c. *pedagogia este o ştiință cu caracter acțional, praxiologic, deoarece...*
d. *pedagogia este o ştiință cu caracter prospectiv, deoarece..*
e. *pedagogia este o artă, deoarece.*

2. *Definiți pedagogia prin metoda "hărții conceptuale".*
3. *Inițiați o discuție la subiectul "Valorile democratice pentru cei implicați în procesul educației". Meditați individual asupra conceptelor fundamentale ale democrației şcolare în baza textului din (Breviar 5).*
4. *Evaluați calitatea proiectului activității educative a unui coleg-student, conform parametrilor propuşi Breviar 20 A.*
5. *Elaborați în echipă un proiect al orei educative cu temă la alegere;*

în ghidul metodologic „Teoria instruirii" [38]:

1. Analizați Capitolul II din Legea-cadru a învățământului din Republica Moldova (Proiect) pentru a explica corelația funcțională dintre nivelurile şi tipurile instituțiilor de învățământ din perspectiva actualei reforme.

2. Teme de reflecții şi dezbatere:

- *Cum intervine profesorul prin atitudinile personale în transpunerea didactică a conținuturilor din aria curriculară pe care o abordează?*
- *După ce criterii veti selectiona manualul scolar cel mai potrivit pentru elevii dvs.?*
- *Interpretați orarul activităților dvs. didactice. Efectuați corectura necesară.*

3. Enumerați expresii inhibitorii de tipul: gîndeşte mai repede, spune odată etc.

- *Realizați aceeaşi indicație verbală cu ton de rugăminte, ordin, sugestie.*

• *Numiți ticuri verbale şi ticuri motorii înregistrate în comportamentul comunicativ al profesorilor şi elevilor;*

au favorizat identificarea variabilelor competenței de comunicare didactică: ***construirea logică şi inteligibilă a mesajului didactic, asigurarea preciziei şi clarității conceptelor, exprimarea stilului ales şi limbajului agreabil, explicarea din perspectivă monologică, deductivă, cauzală; declanşarea/stimularea şi menținerea interacțiunii, capacitatea de a proiecta, gestiona, organiza, inițiа şi realiza schimburi constructive interpersonale, de a controla limbajul prin reguli de politețe, gesturi, mimică, voce etc.*** Aceste varibile, la rîndul lor, au constituit sursa de elaborare a **valorilor CCD.**

Ca metodă de evaluare a competențelor de comunicare didactică orală şi scrisă a fost utilizat *eseul.* O precizare metodologică în acest sens credem oprtună: preferențial pentru învățămîntul universitar este elaborarea lucrărilor de sinteza pe baza bibliografiei obligatorii şi opționale cu scopul orientării studentului în tehnica susținerii unor proiecte sau lucrări ştiințifice, numite *referate.* Utilizarea acestei tehnici de evaluare permite testarea capacității de *sinteză, generalizare, interpretare* a studentului. Procesul de orientare a studentului spre dezvoltarea/formarea capacităților de reflecție, individualitate, originalitate, universalitate, evidențierea personalității celui care gîndeşte, testarea capacității de a-şi susține punctul de vedere, de a lua o atitudine printr-o interpretare originală şi creativă a subiectului a determinat utilizarea termenului *eseu.* Posibilitățile de realizare a acestei metode a constituit seminarul universitar, fiind propuse sarcinile:

Pregătiți un referat cu temă la alegere privind noile educații.

1. *Prezentați rezumatul referatului în 3 minute astfel ca să conțină toate elementele planului.*
2. *Pe parcursul seminarului completați sau adresați întrebări colegilor la tema referatului.*
3. *Reieşind din conținutul referatului pe care l-ați elaborat, alcătuiți 3 teme pentru orele de diriginție în clasa a V, VII, X.*
4. *Evaluați calitatea referatului dvs. în baza cerințelor* [120, p.9].

Pentru evaluarea eseului au fost elaborate două grile de evaluare, acestea eferind criterii relevante de evaluare a CCD pe coordonatele discursivă şi relațională.

Analiza lucrărilor a scos în evidență capacitatea studenților de a structura logic şi coerent conținutul. Studenții au demonstrat consecutivitatea ideilor în scris, dar au întîmpinat dificultăți în exprimarea liberă orală, contactul vizual şi adaptarea mesajului la context, deoarece analiza complexa a aspectelor comunicării orale implică şi respectarea formelor gramaticale, sintaxei, diversitate lexicală. În cazul vorbirii sînt supuse analizei fluiditatea vocabularului, cantitatea de informație, nivelul de abstractizare a termenilor, adecvarea la obiectul comunicării, coerența,

emiterea şi argumentarea de judecăţi şi raţionamente, totodată, se accentuează plasticitatea şi expresivitatea termenilor. Un vocabular bogat şi variat denotă capacitate intelectuală, posibilitatea de a înţelege şi rezolva uşor situaţii – problemă. Cu cît *vocabularul* este constituit din termeni comuni de largă utilizare, cu atît cantitatea de informaţie sporeşte. *Calitatea vorbirii* presupune o serie de *abilităţi necesare* profesorilor şcolari *pentru a reuşi o comunicare didactica eficientă.* În operaţionalizarea comunicării, studenţii evaluaţi au exprimat dificultăţi în realizarea comunicării în grup: agresivitate verbală – 52%, reacţie la anumite gesturi, mimici ale colegilor, de exprimare a neînţelegerilor a provocat răspunsuri verbale neadecvate discursului ştiinţific, trecere rapidă de la limbajul academic la cel popular „de piaţă" din partea prezentatorului, cît şi ascultătorului (de ex. Ce nu e clar, de ce nu înţeleg etc.); discontinuitatea discursului – 51%. S-a observat incapacitatea studentului de a-şi continua discursul exprimat de pauze lipsite de semnificaţii, teama de a-şi expune ideile în public, teama de a nu greşi, conceptualizare defectuoasă etc. La unii studenţi (32%) s-a remarcat căutarea ostentativă a simpatiei (de a-i face pe ceilalţi să accepte propriile judecăţi). Atitudinea vizată este defectuoasă pentru un cadru didactic.

Analiza eseurilor a evidenţiat faptul în proporţie de 68% pe poziţie dominantă s-a situat *originalitatea expunerii*, bazată pe îmbinarea reuşită a celor 3 forme verbal-paraverbal-nonverbal, caracterizată de gestica adecvată, demonstrativitate în vorbire, atitudine pozitivă (empatică) etc. în timpul prezentării discursului**.** Controlul interacţiunii dintre comunicarea paraverbală (caracteristicile vocii, accentual în pronunţie, intensitatea vorbirii, ritmul, intonaţia etc. şi nonverbală (gestică, mimică, exprimarea atitudinilor etc.) s-a conturat ca fiind una din *dificultăţile* principale ale studenţilor, datorită lipsei de exerciţiu de vorbire în public, a minimalizării utilizării metodelor interactive în procesul instructiv din universitate.

Comunicarea orală (prezentarea eseului) este caracterizată prin libertatea în exprimare, aceasta fiind dependentă de un context situaţional, prin posibilitatea de rectificări şi reluări, prin folosirea codurilor nonverbale sau paraverbale, prin construcţia spontană, prin subiectivismul evident al discursului („marca emoţională") şi chiar prin abatere de la vorbirea corectă. În educaţia universitară comunicarea scrisă ia forma rreferatelor, dirijate sau libere, fiind concepute pe baza unui plan iniţial, redactate corect gramatical, semantic şi stilistic, organizat logic şi coerent..

Comunicarea scrisă (eseul scris), spre deosebire de comunicarea orală, presupune mai multă rigoare, reieşită chiar din natura canalului de vehiculare a mesajului. S-a observat tendinţa, studenţilor de a fi interesaţi mai mult de exprimare îngrijită a celor scrise, decît calitatea argumentării, capacitatea de a gîndii logic, realist şi de a lua decizii în rezolvarea sarcinii date. Studenţii consideră prioritate în aprecierea pozitivă a mesajului scris: acurateţea, aspectul estetic (îngrijit), forma scrisă coputerizată, etc. eseurilor, considerîndu-le drept normă, sau standardele

minime pentru acordarea notelor, neglijînd tocmai criteriile principale de organizare a limbajului scris. Această greşeală a fost remarcată şi în stagiul de practica pedagogică (sancționarea elevilor prin normele impuse de studenții stagiari).

Pornind de la aceste rezultate am căutat să identificăm particularitățile comportamentului comunicativ al studenților pedagogi prin urmărirea unui evantai de dimensiuni cât mai complet, astfel încît, să avem posibilitatea determinării variabilelor implicate în formarea CCD a cadrului didactic. In consecință, următoarele **concluzii** se deschid formării cadrelor didactice pe direcția formării CCD:

1. Formarea inițială a profesorilor este dominată cantitativ de cursurile de specialitate, predate în mare măsură academic. Din acest motiv, modelul de comunicare perpetuat în actul didactic rămîne unul unilateral, deschis interacțiunii absolut sporadic. Absolventul devenit cadru didactic reproduce la clasă modelul unei predări magistrale şi a unor atitudini de comunicare rigide, presărate pe alocuri cu stereotipii de limbaj.
2. Programul de formare a cadrelor didactice trebuie să-şi propună, în mod necesar, dezvoltarea competențelor de comuncare didactică la nivelul fiecărei componente completată de indicatorii de performanță.
3. Dezvoltarea competențelor de comunicare didactică, fundamental, este determinată de modul în care atît profesorul, cît şi studentul definesc şi operaționalizează conceptul de comunicare didactică, conştientizînd nevoia autoformării acestei competențe.
4. Formarea CCD se poate dezvolta pe două direcții: cunoaşterea componentelor CCD şi planurilor de realizare şi, complementar, antrenarea în sensul dezvoltării componentei discursive şi relaționale a CCD.
5. Competența de comunicare didactică a studentului este apreciată de către universitari în funcție de statutul acestuia în grup, determinat de capacitatea sa de relaționare.
6. Dezvoltarea relațiilor de colaborare reale între cadrele didactice universitare, ce țin cursurile în cadrul profilului pedagogic, se va produce în cazul în care parteneriatul ar asigura:
   - coerența eforturilor de formare a competenței de comunicare la viitorii profesori şi facilitarea dezvoltării acesteia la elevi;
   - promovarea strategiilor active şi a metodelor complementare de evaluare a competenței de comunicare în cadrul cursurilor modulului pedagogic, pentru a oferi un fundament în vederea construirii situațiilor de comunicare;
   - renovarea cursurilor de specialitate din perspectiva abordărilor interactive pentru a stopa perpetuarea practicilor excesiv verbalizate şi magistrale în clasa de elevi de către viitorii profesori.

CAPITOLUL III. VALORI ALE COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ FORMATE PRIN EXPERIMENT

3.1. Demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică

Rezultatele evaluării particularităților de formare a CCD la studenții de la facultățile pedagogice argumentează necesitatea determinării reperelor teoretice şi praxiologice a principiilor şi condițiilor de formare a competenței vizate. Stabilirea componentelor MCCD a determinat formarea competenței de comunicare didactică la nivelul discursului didactic, pe de o parte, şi la nivelul componentei relaționale, pe de altă parte, asigurînd sincronizarea planulilor de exprimare pentru fiecare componentă. Experimentul formativ s-a implementat în grupele experimentale pe un eşantion de 76 de studenți, în grupele de control procesul de învățămînt s-a realizat în condiții obişnuite de predare/învățare/evaluare conform programului de studii. Experimentul formativ şi evaluativ s-a realizat pe parcursul anilor 2005-2006.

Implementarea experimentului de formare s-a axat pe următoarele *repere teoretice şi praxiologice:*

- teoriile pedagogice cu privire la înțelegerea modelului comunicării (Hall T., Bateson G., Leontiev A., Kan – Kalic V., Şoitu L., Iacob L., Callo T.);
- rolul comunicării în stabilirea relațiilor interpersonale (Crețu C., Abric J. A., Neculau A.);
- teoria psihopedagogică privind personalitatea cadrului didactic (Slastionov V., Kan–Kalic V., Axionov I., Nicandrov P., Kramuşcenko A., Zeaziun N. (Rusia); Călin M., Văideanu G., Bârzea C. (România); V. Mândâcanu, Vl. Pâslaru, (Republica Moldova);
- concepția curriculumului de bază (Crişan Al., Guțu Vl.);
- construcția şi dezvoltarea curriculumul psihopedagogic universitar (Pâslaru Vl., Papuc L., Negură I.);

În cercetare au fost luate în considerare valorile epistemologice ale documentelor conceptuale şi normative: Planul cadru, Concepția educației în Republica Moldova, Curriculum pedagogic universitar de bază, Ghidul de proiectare a standardelor de formare profesională inițială în învățămîntul universitar, Ghiduri metodologice ale studenților de la UPS "I.Creangă".

Principiile de bază care au stat la baza procesului de formare a competenței de comunicare didactică sînt exprimate de:

- profesionalizarea procesului de formare a CCD;
- convergența finalităților la nivelul procesului de formare a CCD;

- diversificarea traseului de formare a CCD, deschiderea către programe complementare a procesului de învățămînt (programe de perfecționare);
- continuitatea şi mobilitatea pe axa formare inițială - formare continuă prin promovarea şi aplicarea traseului individual de studiu;
- progresivitatea pe baza aplicării elementelor de intensificare a formării CCD şi de orientare practic-aplicativă;
- flexibilitatea la bază prin opțiunile de tip mono şi pluridisciplinar;
- exploatarea noilor tehnologii educaționale privind procesul de formare a CCD în perioada de formare inițială.

În acest scop a fost elaborat **Demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică (DCF CCD),** fundamentat pe paradigma curriculumului ca model structural „pentagonal", implicînd respectarea postulatelor emise la nivelul **Modelului teoretic al competenței de comunicare didactică (MCCD)**:

1. Comunicarea didactică se desfăşoară pe două dimensiuni: discursiv şi relațional.
2. Comunicarea didactică este un proces sincronic şi convergent (acționează pe mai multe planuri: cognitiv, retoric, motivațional, conversațional).
3. Comunicarea didactică presupune tranzacții simetrice şi complementare, formînd un repertoriu comun dintre componentele discursivă şi relațională.

Aceste postulate oferă posibilitatea de direcționare pe dimensiunile curriculare ale DCF CCD **- epistemologică, teleologică, conținutală, metodologică, evaluativă -** calitatea intervențiilor fiind exprimată de planurile componentelor CCD, evaluată continuu de funcțiile feed-back şi feed-forward (Figura 6). În elaborarea DMF CCD s-a pornit de la abordarea curriculară a învățămîntului la principii şi norme specifice proiectării curriculare şi comunicării didactice, realizarea formării diferențiate, asigurarea concordanței obiective-conținuturi-metodologii, integrarea permanentă a retroacțiunii ca strategie de evaluare permanentă.

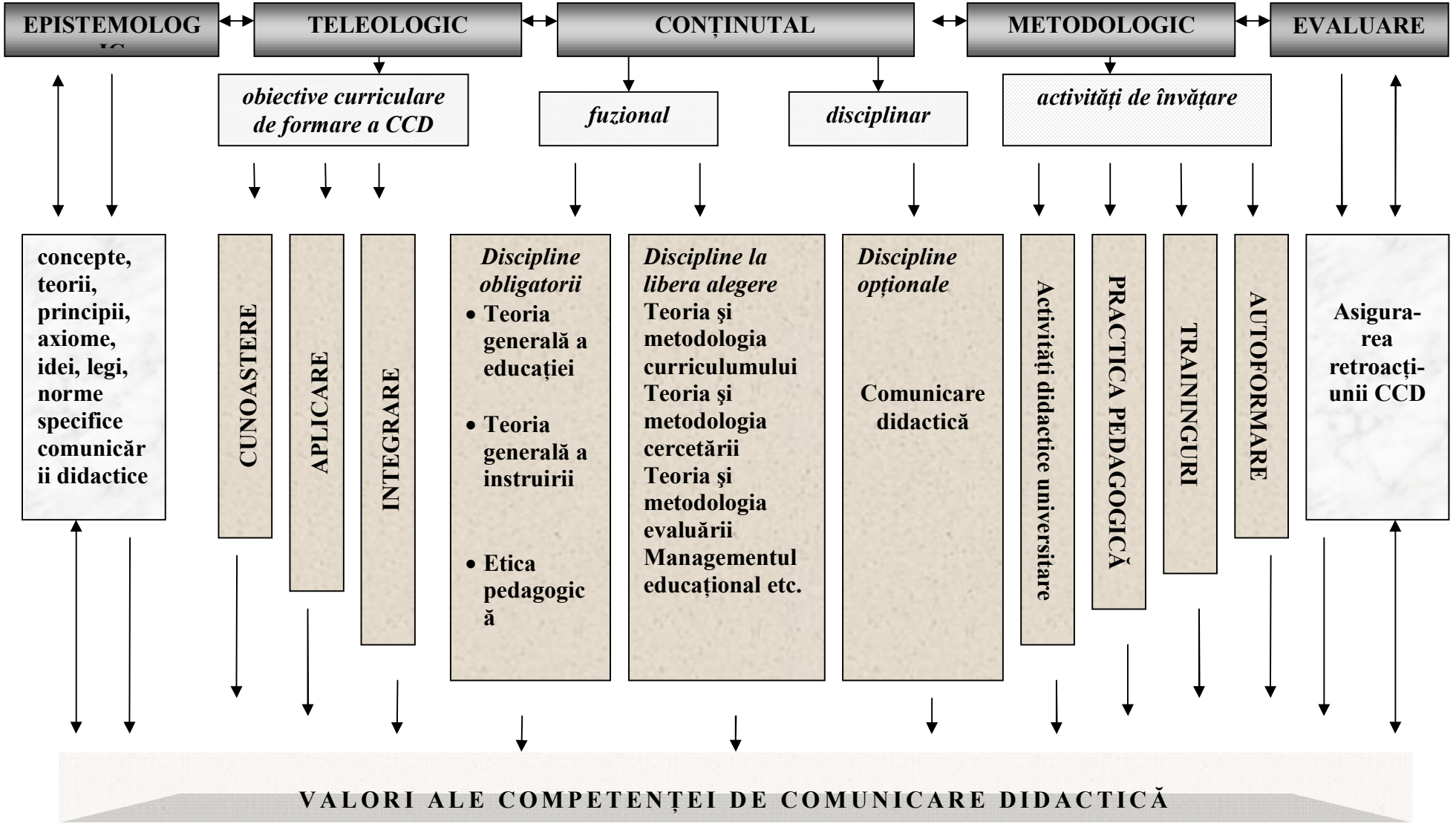
Implementarea DCF CCD a implicat respectarea condițiilor:

generale: obiectivele, programele (program de studii universitare, programele analitice, norme pedagogice, misiunea universității);

particulare: contextul cognitiv (natura disciplinei predate, nivelul cursului, climatul socio-afectiv al grupului de studenți, natura raportului profesor-student);

specifice: intervențiile profesorului motivat de scop, metode, reacțiile studenților rezultate din statutul motivației lor cognitive şi sociale.

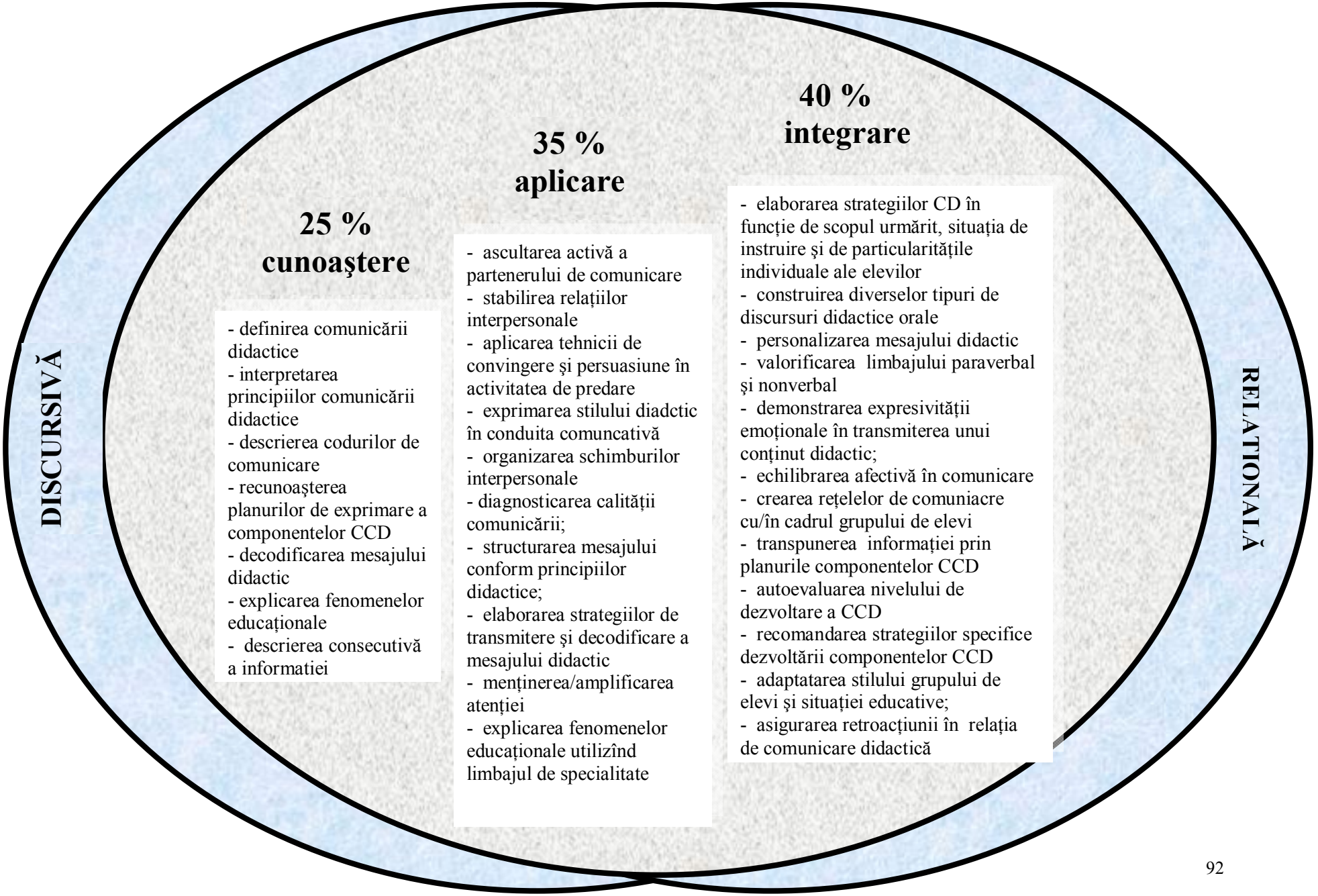
FIGURA 6. **DEMERSUL CURRICULAR DE FORMARE A COMPETENȚEI DE COMUNICARE DIDACTICĂ**



Dimensiunea epistemologică reprezintă baza conceptuală constituită din teorii, legi, concepte, paradigme specifice comunicării didactice, opțiune fundamentată prin stabilirea acestei componente în modelul structural al curriculumului de Pâslaru Vl.. „Epistemiologia reprezintă un standard prin definiție, fiind prescriptivă pentru celelalte componente, însuşi esența educației moderne afirmă libertatea de opinii şi varietatea de interpretări ştiințifice, tehnologice şi artistice...” [122, p.164].

Dimensiunea teleologică implcă obiectivele curriculare de formare a CCD transpuse din punct de vedere pedagogic la nivelul obiectivelor de cunoaştere/aplicare/integrare specifice comunicării didactice, astfel orientînd valoric elaborarea curricula pedagogică la nivelul programelor universitare. Abordarea în cercetare a performanțelor comunicării didactice drept **valori CCD** este determinată de accepțiunea potrivit căreia educația este esențial centrată pe *valori,* scopul oricărei acțiuni educaționale reprezentînd o anumită valoare, educația fiind un complex de acțiuni continue de formare, de valorizare a celui educat. Un alt aspect important constituie abordarea complexă a competenței profesionale, în procesul formării căreia se includ nivele comportamentale. Cu alte cuvinte, teleologia educației (un sistem de obiective ordonate epistemologic şi praxiologic) reprezintă un sistem de valori proiectate a fi formate celui educat: *cunoştințe, capacități, atitudini*. În acest sens, “*competența* reprezintă un sistem de valori *in actu,* care îl raportează pe om la propria activitate. Reformele educaționale întreprinse au provocat schimbări atît în mediile unde activează/vor activa cei educați, dar şi în capacitatea profesională şi cadrul axiologic al subiecților primari ai educației – părinți, educatori, învățători, profesori”, subliniază Pâslaru Vl. [P.P,. p. 12]. Apreciat de Cristea S., curriculumul reprezintă cea mai importantă valoare a educației prin capacitatea de a realiza rolul de instrument principal general de proiectare, instruire şi formare a celor educați [45, p. 48]. La rîndul său, în opinia lui Vl. Pâslaru, curriculumul posedă anumite valori înscrise în fiecare componentă şi subcomponentă: teleologică (idealul, scopul, obiectivele, standardele şi finalitățile educației), conținutală (materii de studiu şi formare, instrumentarul de studiu şi formare), tehnologică (activități şi oportunități de învățare, procedee, mijloace, metode, tehnici, forme de predare-învățare-formare-evaluare), epistemologică (concepte, teorii, principii, idei, legi, legități, norme) – acestea reprezentînd direcții concrete care au influențat proiectarea DCF CCD. Abordat drept model flexibil de proiectare curriculară cu reale posibilități de opțiune pentru fiecare dimensiune, Demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică exprimă norme unice pentru studenții pedagogi, strict determinat teoretic şi, totodată, deschis unor posibilități de remaniere. Dimensiunea teleologică este exprimată în DCF CCD prin obiectivele curriculare de formare a CCD, parametrii comportamentali fiind determinați de componentele discursivă şi relațională.

Figura 7. Obiective curriculare de formare a CCD. Raport procentual.


DISCURSIVĂ
RELAȚIONALĂ
25 % cunoaştere
- definirea comunicării didactice
- interpretarea principiilor comunicării didactice
- descrierea codurilor de comunicare
- recunoaşterea planurilor de exprimare a componentelor CCD
- decodificarea mesajului didactic
- explicarea fenomenelor educaționale
- descrierea consecutivă a informatiei
35 % aplicare
- ascultarea activă a partenerului de comunicare
- stabilirea relațiilor interpersonale
- aplicarea tehnicii de convingere şi persuasiune în activitatea de predare
- exprimarea stilului diadctic în conduita comuncativă
- organizarea schimburilor interpersonale
- diagnosticarea calității comunicării;
- structurarea mesajului conform principiilor didactice;
- elaborarea strategiilor de transmitere şi decodificare a mesajului didactic
- menținerea/amplificarea atenției
- explicarea fenomenelor educaționale utilizînd limbajul de specialitate
40 % integrare
- elaborarea strategiilor CD în funcție de scopul urmărit, situația de instruire şi de particularitățile individuale ale elevilor
- construirea diverselor tipuri de discursuri didactice orale
- personalizarea mesajului didactic
- valorificarea limbajului paraverbal şi nonverbal
- demonstrarea expresivității emoționale în transmiterea unui conținut didactic;
- echilibrarea afectivă în comunicare
- crearea rețelelor de comuniacre cu/în cadrul grupului de elevi
- transpunerea informației prin planurile componentelor CCD
- autoevaluarea nivelului de dezvoltare a CCD
- recomandarea strategiilor specifice dezvoltării componentelor CCD
- adaptatarea stilului grupului de elevi şi situației educative;
- asigurarea retroacțiunii în relația de comunicare didactică

Această coordonată, obligatorie în orice proiectare curriculară, rămîne deschisă schimbării prin demersul experențial şi teoretic operat permanent şi continuu la nivelul aplicațiilor curriculumului pedagogic universitar, implcă obiectivele curriculare de formare transpuse din punct de vedere pedagogic la nivelul obiectivelor specifice comunicării didactice, astfel orientînd valoric elaborarea curricula pedagogică la nivelul programelor universitare.

Punctul de plecare în elaborarea obiectivelor de formare a CCD a constituit *Modelul competenței de comunicare didactică* (Figura 2) şi a cuprins următoarele etape:

- analiza documentelor adoptate în cadrul „procesului de la Bologna" privind propuneri şi recomandări despre modul de structurare a planurilor de învățămînt pentru ciclul 1 şi competențele propuse;
- intervievarea studenților (în situație de reuşită şi în situație de eşec) din care a rezultat imaginea generală despre unitățile de învățare propuse pentru formarea CCD;
- formarea unei viziuni de elaborare a obiectivelor de formare a CCD.

Am considerat oportună utilizarea taxonomiei conform Ghidului de proiectare a standardelor de formare profesională inițială în învățămîntul universitar, ce indica trei grade/niveluri de complexitate a comportamentului: *cunoastere/comprehensiune, aplicare, integrare*, dat fiind că obiectivul nu-i exprimă formularea anticipată/proiectarea comportamentului rezultat [74, p.40]. În acest sens, nivelul comportamental de cunoaştere va permite acumularea cunoştințelor teoretice, formarea bazei conceptuale a CCD; al doilea nivel comportamental, la nivel de aplicare - capacitatea de a utiliza cunoştințele teoretice, formarea abilităților esențiale necesare privind aplicarea CCD în scopul satisfacerii obligațiunilor profesionale; al treilea nivel – integrarea – va permite abordarea complexă a CCD, prin aceasta urmărindu-se stabilirea conexiunilor cunoştințelor teoretice, abilităților tipice activităților şi atitudinilor privind CCD. Accentuarea laturii de obiective orientată spre formarea de atitudini, motivații (45%) va asigura integrarea proiectelor de optimizare a cominicării didactice în scopul satisfacerii obligațiunilor profesionale.

Dimensiunea conținutală sau **substanțială** reprezintă o altă coordonată de formare a CCD în DCF CCD. Realizarea acestei coordonate implică atît produsele curriculare fundamentale (planul de studii universitare, programe şi manuale universitare) şi auxiliare (ghiduri metodologice, softuri educaționale), cît şi „materiile de predare-învățare-evaluare, provenite din ştințe, literatură, arte şi tehnologii, plus materiile privind activitatea didactică, declarate ca recomandate în documente curriculare de un sistem riguros de principii, care reprezintă tendința pentru stabilitate şi standartizare a învățămîntului", subliniază Papuc L. [118 , p.54]. Abordarea acestei dimensiuni în cercetare privind formarea CCD a fost determinată de conținutul modulului pedagogic universitar prevăzut în **Planul cadru național de formare a cadrelor didactice**, racordat la Sistemul de Credite Transferabile (ECTS). Structura modulară ce cuprinde discipline obligatorii, opționale şi la

libera alegere a determinat formarea CCD pe această coordonată, reprezentînd o gamă vastă de inițieri în specialitate, un spațiu deschis pentru fuizionarea conținuturilor CCD, oferta de discipline pedagogice propuse în cadrul facultăților - creînd studentului posibilitatea de proiectare şi amliorare a traseului de formare pedagogică. DCF CCD implică formarea competenței vizate prin fuzionarea conținuturilor CCD la nivelul disciplinelor de studiu obligatorii şi la libera alegere, cursul opțional fiind deschis şi relevant pentru proiectarea standardului profesional la nivelul componentelor discursivă şi relațională şi sincronizării planurilor pentru fiecare componentă.

Astfel, realizarea activităților didactice universitare (ADU), reflectate în DCF CCD pe *coordonata metodologică,* permite fuzionarea conținuturilor specifice comunicării didactice în procesul de predare a *disciplinelor modulului pedagogic universitar* (coordonata conținutală), demonstrînd prin aceasta abordarea componentelor curriculare individual şi integrat.

În condițiile în care limitele tradiționale ale disciplinelor academice converg spre caracterul interdisciplinar, organizarea modulară a conținuturilor permite extensia acestora ca factori de conştientizare a opțiunii pentru studiul anumitor direcții în formarea profesională. În acest sens, întroducerea în cadrul disciplinei Teoria instruirii a unității tematice „Comunicarea didactică. Aspecte teoretice şi metodologice" prin modulul „Teoria procesului de învățămînt" [38, p. 49 -58] constituie atît alternativa de studiu în interiorul acestei discipline, cît şi „domeniul experiențial" pentru formarea CCD la studenții pedagogi. Efectul favorabil a integrării modulare a CCD este demonstrat de creşterea motivației individuale privind dezvoltarea acestei competențe prin posibilitatea acoperirii în acelaşi interval de timp conținuturilor monodisciplinare. În fond, aceasta a permis stabilirea echilibrului dintre cunoştințele generale şi specifice formării inițiale a studenților pedagogi, pe de parte, şi dezvoltarea comportamentului comunicativ al cadrului didactic, pe de altă parte.

Dimensiunea metodologică reflectată în DCF CCD organizează tehnologiile educaționale, considerate un apanaj al cadrului didactic de realizare a conținuturilor, desfăşurate în conformitate cu teorii ale cunoaşterii, comunicării, învățării şi ale obiectivelor. În acest sens, DCF CCD implică realizarea acestei dimensiuni pe coordonata: activități didactice universitare - practica pedagogică - program de remediere/ ameliorare a CCD prin traininguri - autoformare. Formarea CCD se va realiza, în principal, pornind de la componentele discursivă şi relațională, metodologia educațională modernă oferind, pe de o parte, un cîmp de libertate şi creativitate, iar pe de altă parte selectarea, dozarea şi utilizarea componentelor în funcție de obiective**,** evitînd izolarea sau suprasituarea unui element în dauna altuia.

Abordarea *predării integrate* din perspectiva formării CCD este derivată din comportamentele didactice prin care profesorul acceptă, sprijină sentimentele studenților, laudă, încurajează, promovează participarea studenților la luarea deciziilor şi stimulează autoformarea/autoevaluarea

studenților. Paradigma învățămîntului formativ-productiv, caracterizată prin deplasarea accentului de pe obiect pe subiectul educației, renunțarea la modelele de predare verbaliste şi informative, utilizarea tehnologiilor interactive de predare/învățare/evaluare, stabilirea princiiilor de cooperare în activitățile de grup, formarea motivației pentru activitatea de învățare exprimă dimensiuni luate în considerare la proiectarea ADU în viziune integrată, orientată spre dezvoltarea componentelor CCD. Diversitatea activităților de curs, activităților seminarii şi a formelor complementare de organizare a procesului de învățămînt universitar a oferit deschideri pertinente pentru elaborarea strategiilor didactice fuzionării conținuturilor CCD. Dat fiind, că, preponderent, cursul universitar se realizează prin metoda expunerii, în formarea CCD a studenților pedagogi s-a pornit de la formarea ascultătorului activ, fiind selectate acele strategii specifice ce vizează direct procesul de dezvoltare a acestei variabile în competența vizată. Aplicarea diverselor metode şi tehnici ce promovează învățarea activă, învățarea prin experiență (exerciții/aplicații, scriere de eseuri, prezentare de referate, studii de caz, joc de rol, micropredare etc.) a permis studenților să-şi organizeze demersurile de cunoaştere/învățare a CCD în situații diverse. În acest sens, au fost proiectate şi implementate pentru grupul experimental activități de învățare ce au favorizat formarea CCD pe *coordonata discursivă* a MCCD.

Obiective	Activități de învățare
Identificarea barierelor de comunicare la nivelul discursului didactic.	Analiza barierelor individuale (fiziologice, psihologice, contextuale) de comunicare şi a strategiilor de remediere
Organizarea discursului didactic	Strategii de proiectare a discursului didactic adaptat tipurilor de comunicare şi clasei de elevi
Stabilirea corelației emițător/discurs didactic – receptor-ascultare activă	Strategii de evaluare/autoevaluare a capacităților de emitere şi receptare.
Proiectarea strategiilor la nivelul planurilor de realizare a componentei discursive de	Strategii de operaționalizare a planurilor componentei discursive: argumentare, persuadare, explicare, definire, modalizare etc.

Tabelul 11. **Proiectarea activităților de învățare privind dezvoltarea componentei discursive**

Organizarea ADU prin prisma creşterii ponderii metodelor bazate pe acțiunea studentului şi a noilor tehnologii de informare/comunicare, asigură, în educația studenților, un nivel înalt de eficiență în procesul de formare a competențelor profesionale. În acest context, *componenta relațională* a CCD a cadrului didacic generează influență, acțiune, modificare şi evoluție atît în comportamentul de învățare a studentului/elevului, cît şi în raportarea reciprocă (P-E/S) . Deşi

preponderent instrumentală, comunicarea didactică se realizează pe fondul unui climat interuman ce conține şi reproduce toate datele relaționării interpersonale, stabilirea conceptului de comunicare relațională în practica educațională impune cu pregnanță metodologică o altă direcție de acțiune pentru formarea CCD la viitoarele cadre didactice. Abordarea curriculară a învățământului a solicitat relației profesor-elev noi valențe din partea cadrului didactic: abilitatea de a crea o atmosferă spirituală, un climat afectiv şi social favorabil învățării, îmbinarea dimensiunii psihologice a personalității cu tactul pedagogic, vocația şi capacitatea de exprimare a autorității prin stilul democratic, conferirea titlului de moderator a lecției, etc. Formarea CCD pe această coordonată se referă la activitățile intenționate fuzionate planificat şi sistemic în grupul studenților din eşantionul experimental cu scopul dezvoltării comportamentelor competenței vizate în planurile motivațional şi conversațional.

Obiective	Activități de învățare
Descrierea relației profesor-elev în contextul paradigmei învățământului formativ	Dezbatere privind structura relației profesor-elev
Compararea factorilor stimulatori şi inhibitori în formarea CCD prin activități în grup	Tabele de comparație, diagrama Wenn, diagrama T
Elaborarea strategiilor de captare a atenției	Micropredare
Anticiparea variabilelor componentei relaționale a CCD necesare pentru realizarea metodelor interactive	Proiecte, schițe de proiect, discuții, dezbateri
Evaluarea/autoevaluarea CCD pe coordonata componentei relaționale	Metode/tehnic de evaluare/autoevaluare a planurilor motivațional şi conversațional în componenta relațională

Tabelul 12 . **Proiectarea activităților de învățare privind dezvoltarea componentei relaționale**

Unul din elementele prioritare în realizarea eficientă a activităților didactice este armonizarea limbajului verbal/nonverbal şi paraverbal (privirea, orientarea corpului, poziția şi distanța dintre P-E, atenție sporită la ton, accent, viteza vorbirii, ritm, pauze) al cadrului didactic. Datele experimentului diagnostic şi rezultatele practicii pedagogice au relevat unele dificultăți ale studenților privind armonizarea limbajelor comunicării în realizarea activităților didactice. **Dimensiunea nonverbală** a comunicării didactice este critică în schimbarea de atitudini, stimularea motivației, asigurarea procesului de învățare la elevi. Limbajul nonverbal şi paralimbajul completează, sprijină, contrazic sau substituie comunicarea verbală, este mai apropiat de emitent şi de aceea i se acordă o importanță mai mare de către receptori. Expresivitatea comunicării didactice este influențată de ținuta fizică, expresivitatea feței, gesturi, strălucirea privirii, contactul vizual, care pot provoca reverberații intelectuale şi afective ale elevilor. Elementele limbajului nonverbal prelungesc

semnificația cuvintelor. Profesorul cu puțină mişcare în timpul predării diminuează mult din forța discursului. Limbajul nonverbal are semnificații la fel de profunde ca si cel verbal, astfel, mesajul însoțit de un zîmbet ironic şi o mimică superioară, îi va spune elevului exact contrariul. Deşi literatura de specialitate menționează importanța limbajului nonverbal şi paraverbal în activitate de predare/învățare, totuşi se constată insuficiența pregătirii cadrului didactic pe acestă direcție. Activitățile proiectate/realizate în grupele experimentale s-a accentuat şi dezvoltat comportamentul nonverbal al CCD

Obiective	Activități de învățare
Autogestiunea/autoreglarea pozițiilor corpului şi feței	Analiza posturii corpului, mişcărilor, gesturilor şi expresiilor faciale.
Construirea unui comportament nonverbal adecvat contextului didactic	Imagini ce reflectă diverse posturi ale corpului
Evalaurea şi autevaluarea privirilor	Perspective de influențare a comportamentului prin pozitivarea privirii
Determinarea importanței limbajului corpului în accesibilizarea transmiterii mesajului didactic	Limbajul trupului: primele 90 de secunde ale întîlnirii cu elevii reprezintă 90% din impresia care o produceți şi motivarea către lecție.
Proiectarea variabilelor CCD prin utilizarea limbajului nonverbal	Strategii de elaboarre a comportamentului nonverbal al cadrului didactic

Tabelul 13. Strategii de dezvoltare a comportamentului comunicativ nonverbal

Paralimbajul se referă la ton, accent, viteza vorbirii, ritm, pauze, mod de construire a frazelor, dicție, muzicalitatea vorbirii. *Tonul* este un element comunicațional extrem de important in cadrul comunicării didactice. De exemplu, un ton grav, il poate face pe elev să considere că ideile transmise in momentul respectiv sunt foarte importante, sau tonul ironic insoțit de afirmația că respectiva informație este importantă, dimpotrivă. *Accentul* este un alt element important, deoarece in cadrul comunicării profesorul va marca elementele cele mai importante transmise prin accentul folosit. Astfel, un ton răstit, o vorbire uniformă, fără intonație, sau mormăită, neingrijită, neacademică, nepoliticoasă sau ironică vor dăuna comunicării didactice si interacțiunii profesor-elev. *Ticurile* verbale sau nonverbale, pauzele, bîlbîele, repetițiile de conținut nedozate sau neintenționate, reprezintă un alt element de insucces comunicațional. În comunicarea paraverbală informația este codificată şi transmisă prin elemente prozodice şi vocale ce *însoțesc* cuvîntul şi vorbirea în general şi care au semnificații comunicative aparte. În această categorie se înscriu:

- *caracteristicile vocii* (comunică date primare despre locutori: bărbat-femeie, tânăr-bătrîn, alintat-hoțărît, energic-epuizat etc.)

- *particularităţile de pronunţie* (oferă date despre mediul de proveniență: urban-rural, zonă geografică, despre gradul de instrucţie etc.),
- *intensitatea rostirii, ritmul şi debitul vorbirii, intonaţia, pauza, tonul.*

În mod logic, paraverbalul nu poate fiinţa, *ca formă,* decît concomitent cu exprimarea verbală, foloseşte canalul auditiv, ceea ce face ca transcrierea unui mesaj extrem de bogat paraverbal şi nonverbal să piardă din conţinut. C. Cucoş subliniază, orice cadru didactic trebuie să ştie paloarea comunicaţionaiă *a tăcerii:* există tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovăţii, tăceri-proteste, tăceri-aprobări, tăceri laborioase (se gândeşte intens), tăceri provocatoare, tăceri indiferente, tăceri-obositoare, tăceri stimulative, tăceri condamnări, tăceri zgomotoase, tăceri-pedeapsă, tăceri obraznice etc., exprimate atât de copii, cât şi de profeşor. Dacă, de regulă, comunicarea verbală este purtătoarea dimensiunii referenţiale a actului comunicării, comunicarea paraverbală şi nonverbală sunt implicate mai ales în realizarea dimensiunilor operaţional-metodologică şi aţitudinală. Formarea capacităţilor de comunicare paraverbală şi nonverbală sunt extrem de importante pentru fiecare cadru didactic, prin aceea, că paralel cu transmiterea cunoştinţelor, sunt transmise acele conţinuturi afectiv-atitudinale, decodificate de 4,5 ori mai repede decît verbale.

Prin setul de exerciţii de antrenament studenţii îşi vor forma în ordinea propusă capacităţi de pronunţie corectă, caracterizate de trăsături: *intensitatea rostirii, ritmul şi debitul vorbirii, timbrul, intonaţia, pauză etc.* Dacă excludem lipsurile organice, ce ţin de dereglările de la norma de construcţie a aparatului de vorbire, cauzele principale ale sunetului fals sunt determinate de folosirea incorectă a respiraţiei, încordării excesive a muşchilor aparatului de vorbire. Respiraţia determină intensitatea vocii, într-un anumit mod timbrul, expiraţia constituind baza fiziologică în dezvoltarea sonorităţii vorbirii, cu ajutorul căreia poate fi dirijată vocea. Toate elementele care participă la fonaţiune funcţionează în concordanţă reciprocă şi independent. Astfel, în programul de exerciţii pentru formarea abilităţilor de utilizarea a paraverbalului în comunicarea didactică a profesorului vom include exerciţii de antrenament a *educaţiei respiraţiei şi vocii.* Respiraţia este baza fiziologică a formării sunetului, unul din principalele elemente în arta vorbirii. De felul cum se respiră în actul vorbirii depinde frumuseţea, tăria, melodia vocii. Toate exerciţiile de respiraţie se realizează în mişcare şi cu un anumit scop, într-o formă organizată şi ritmică în două etape: etapa exerciţiilor de respiraţie calitativă şi etapa exerciţiilor de respiraţie cantitativă. Astfel, etapizat se va putea urmări conştient *mărirea capacităţii respiratorii şi a elasticităţii diafragmei.*

Capacitatea de a emite clar şi corect sunetele este definită prin *dicţiune.* Se perfecţionează cu ajutorul unor exerciţii tehnice speciale şi prin aprofundarea relaţiei dintre cuvînt şi context. Pornind de la cercetările ştiinţifice asupra limbajului, asupra funcţiei sale de comunicare, scopurile rezidă în utilizarea limbajului propriu ca instrument de creaţie*, stăpînirea tehnicii rostirii, ritmului vorbirii, modulării vocii.* Astfel, dicţiunea educă şi formează: *pronunţarea clară din punctul de*

vedere al normelor fonetice şi gramaticale; ritmurile variate de vorbire în funcţie de stările interioare, precum varietatea de nuanţe vocale şi registre în debitarea comunicării (textului); supleţea şi expresivitatea rostirii.

Antrenarea elementelor comunicării paraverbale va forma la cadru didactic tehnica respiratorie şi vocal-articulatorie specifică artei sale de a vorbi. Profesionalitatea va fi exprimată de transmiterea printr-o modalitate impecabilă a conţinuturilor didactice şi afectiv atitudinale corelate reciproc. În acest sens, au fost propuse fuzional activităţi de învăţare privind dimensiunea paraverbală, totodată, perfecţionarea pe această direcţie fiind urmată de şedinţele trainingului. Etapele de lucru privind formarea limbajului paraverbal au cuprins:

1. Însuşirea tehnicii respirator-articulatorii (defectele de rostire declanşate de emoţii prea mari, neîncredere în sine, timiditate sau un decalaj dintre vorbire şi gîndire). Defectele funcţionale ale aparatului de vorbire se pot corecta cu ajutorul exerciţiilor de articulare, avînd ca scop formarea şi stăpînirea mijloacelor sale de expresie vocală pentru profesarea didactică (exerciţii de rostire corectă a vocalelor, consoanelor şi identificarea problemelor de ortoepie şi orografie în limbajul de specialitate etc.

2. Cunoaştrerea regulilor logicii vorbirii, marcarea cadenţelor verbale prin pauze exprimate verbal în urma interpretării semnelor de punctuaţie a textului didactic.

3. Antrenarea tempoului şi ritmului.

Formarea competenţei de comunicare didactică la nivelul elementelor vorbirii orale va ajuta profesorul să autodirijeze claritatea, precizia, repeziciunea, uşurinţa în rostirea cuvintelor. În acest sens programul de formare intervine prin antrenarea în alternarea vorbirii cu pauzele, disecarea textului în fraze mici si mari, rostirea cuvintelor prin sunete. Citirea versurilor vor influenţa intr-un fel diferit memoria emoţională, sentimentele şi trăirile, favorizînd, prin aceasta formarea CCD în plan relaţional.

În acest sens, elaborarea strategiilor specifice de formare a competenţei de comuncare didactică pe direcţia dezvoltării limbajului paraberbal/nonverbal şi verbal a favorizat achiziţionarea şi probarea competenţei vizate prin sitemul de training la studenţii din grupele experimentale.

O componentă importantă a proiectării ADU urmăreşte radiografierea a ceea ce s-a realizat în planul formării CCD, se analizează elementele importante în formarea competenţei vizate, dificultăţile, barierele etc. Aceasta analiză reprezintă un pas necesar în proiectarea modulului pedagogic, ceea ce presupune înţelegerea/evaluarea/autoevaluarea experienţelor individuale privind formarea CCD, identificarea dificultăţilor şi concretizarea minimumului obligatoriu în formarea componentei discursive şi relaţionale în procesul de pregătire psihopedagogică iniţială. Dezvoltarea continuă a CCD la studenţi certifică oportunitatea cercetării orientată spre formarea acestei competenţe prin programe de perfecţionare/autodezvoltare.

Întroducerea conținuturilor CCD în procesul de predare a disciplinelor modulului pedagogic a permis realizarea continuității şi imprimarea valorii aplicative a cunoştințelor pe *coordonata pregătire teoretică - pregătire practică* propusă de Planul cadru pentru ciclul I (studii superioare licență). Astfel, în cadrul modulului "Proiectarea didactică" (Teoria instruirii, a. I, sem. II) "Fişa de observare/evaluare a lecției" a cuprins direcțiii de observare/evaluare a CCD, acestea devenind varibile de măsurare a calității predării în timpul realizării stagiului didactic de calificare profesională:

– *Capacitatea de a suscita şi menține interesul pe durata lecției;*

– *Nivelul de argumenatre a noțiunilor teoretice prin exemple şi aplicații;*

– *Dorința cadrului didactic de a se asigura că este înțeles;*

– *Măsura în care sînt explicate noțiunile noi;*

– *Gradul de evidențiere şi fixare a concluziilor fundamentale;*

– *Gradul de sistematizare a informațiilor;*

– *Capacitatea de îndrumare în vederea organizării muncii individuale;*

– *Capacitatea de stimulare a inițiativei pentru studiul suplimentar;*

– *Ținuta morală a cadrului didactic.*

– *Cantitatea informației puse la dispoziția elevilor;*

– *Măsura în care există coerență şi un plan logic al acțiunilor;*

– *Eficiența strategiilor elaborate.*

Dimensiunea conținutală a DCF CCD a permis dezvoltarea CCD pe direcția proiectării cursului opțional *Comunicarea didactică*. La această etapă a fost renovată programa cursului *Comunicare educațională* şi implementat cursul opțional *Comuncarea didactică* în grupele experimentale. Concepția cursului a fost fundamentată pe principiile:

a) *continuitate,* reflectată în obiectivele si conținuturile stabilite, asigurîndu-se atît integrarea pregătirii inițiale teoretice, cît şi practice;

b) *coerență,* conferită de organizarea si articularea modular - tematică a obiectivelor, ariilor de conținut si referințelor bibliografice, orientate spre a elimina repetițiile, interferențele si contradicțiile conceptual-metodologice ale disciplinelor obligatorii, respectînd însă legitimitatea variatelor puncte de vedere;

c) *adecvarea,* asigurată prin corelarea si armonizarea obiectivelor, conținuturilor cu direcțiile si programele de reformă educațională;

d) *dezvoltarea şi inovarea*, satisfăcute prin întroducerea unor noi teme destinate să inițieze studenții în ceea ce semnifică astăzi achiziție modernă, pozitivă, în domeniul de referintă pedagogic, să sensibilizeze cadrele didactice la problematica tendințelor de inovare a teoriei si practicii educaționale pe plan național si internațional.

Standardul de competență exprimat prin *obiectivele cursului opțional* a vizat performanțele studenților privind formarea CCD la nivel de:

- utilizare adecvată şi argumentată a conceptelor, teoriilor, orientărilor şi tendințelor stiințifice specifice dezvoltării CCD;
- stăpînirea optimă a capacităților de programare, formare si evaluare a planurilor Modelului competenței de comunicare didactică;
- exprimarea unei conduite comunicative în organizarea experiențelor de instruire si învățare, al interpretării fenomenelor si proceselor educaționale, al soluționării dificultătilor de transpunere didactică a componentelor discursivă şi relațională în practica scolară a teoriilor si modelelor de referință în predarea disciplinelor;
- exprimarea atitudinilor si motivației pozitive fată de interpretarea/decodarea/transpunrea didactică prin strategii de comunicare a conținuturilor didactice ale disciplinelor specifice;

Ponderea activitatilor teoretice/practice privind organizarea cursului opțional este exprimată de raportul: 70% - practică şi exerciții; 30% - însuşirea noțiunilor de bază, a conceptelor;

Noutatea curriculumului disciplinar opțional este reprezentat printr-un corp de conținuturi didactice orientate spre formarea competenței de comunicare didactică pe coordonata componentelor discursivă şi relațională în planurile cognitiv, retoric, pe de o parte şi motivațional, conversațional, pe de altă parte.

Dimensiunea *Conținuturi* a curiculumului opțional este exprimată de clarificări terminologice şi metodologice a CCD, temele conținuturilor fiind deschise spre interiorizarea şi valorizarea conceptelor CCD şi a vizat concret restructurarea unor elemente în conținutul temelor, inclusiv introducerea unor concepte noi şi întroducerea de noi teme (formaea capacităților de transpunere didactică la nivelul limbajului pedagogic).

Forma de evaluare a acestui curs este determinată de realizarea funcției de diagnosticare a competenței CCD şi exprimă corelația formare academică - formare practică prin transferul în practica şcolară. La sfîrşitul semestrului studenții urmează să prezinte o comunicare orală privind evaluarea CCD la nivelul componentelor şi planurilor de exprimare a acestora şi să demonstreze proiectul detaliat a unei lecții din perspectiva respectării planurilor CCD. Acesta se va centra pe întroducerea componentelor CCD în procesul de predare a lecției. In procesul de dezvoltare al proiectului urmează să se ia în vedere:

- *justificarea* (va fi identificată aria de intervenție didactică, explicată necesitatea intervențiilor cadrului didactic la nivelul componentelor CCD, de exemplu: respectarea regulilor de ordin logico-semiotic, asigurîndu-i corectitudine sintactico-semantică; convingerea pe cale rațională a aderării grupului de elevi la ideile sale; încurajarea/stimularea activității elevului aproape de zona proximă; retragerea la momentul oportun din discuție, lăsînd elevul pentru autoafirmare; controlul limbajului

elevilor prin reguli de politețe, gesturi, mimică, voce etc. Această parte a proiectului răspunde la intrebarea *De ce am ales acest proiect?*

- *grupul țintă* (va fi menționat grupul/ grupurile implicat/e în implementarea proiectului, de exemplu, elevii clasei...); această parte a proiectului răspunde la intrebarea *Cui se adresează proiectul?*

- *obiectivele* (vor fi selectate acele obiective de referință ale curriculumului disciplinar, care pot fi supuse planurilor componentelor CCD în procesul învățării elevilor şi, prin urmare, în procesul evaluării achizițiilor acestora; această parte a proiectului răspunde la intrebarea *Ce vizează proiectul?*

- *criteriile de evaluare* (prin acest aspect se va avea în vedere măsura în care obiectivele sînt realizate); această parte a proiectului răspunde la intrebarea *In ce măsură vor fi achiziționate de elevi cunoştințele disciplinare prin realizarea CCD?*

Prezentarea unei bibliografii generale si tematice nerestrictive este de natură să dezvolte conținuturile modulelor, fiind consultată corespunzător solicitărilor din subtematica prezentată.

Dimensiunea metodologică a DCF CCD a fost competată de formarea CCD pe coordonata **practica pedagogică.** În învățămîntul universitar aceasta constituie principala formă de verficare şi testare a competențelor profesionale realizată la nivelul formei de mentorat. Coordonarea stagiului didactic a studenților incluşi în experimentul de formare a permis ghidarea acestora pe traseul de implimentare a CCD în activitate de predare la clasă. În acest sens, s-a constatat că, deşi teoretic studenții probează achiziții importante pe parcursul prosesului de instruire, pînă cînd acestea nu sunt amendate la nivel practic şi prin experință directă, nu poate fi dovedită funcționalitatea competenței vizate.

În cadrul practicii pedagogice s-au realizat următoarele *obiective* din perspectiva formării CCD:

- recunoasterea influenței CCD asupra conținutului disciplinar, precum si adaptarea comportamentului de comunicare didactică contextului;
- determinarea regulilor de elaborare a discursului didactic şi a impactului dimensiunii paraverbale/nonverbale în cadrul comunicării didactice;
- construirea comportamentelor de relaționare cu elevii;
- evaluarea CCD prin activități didactice de "probă"

Realizarea obiectivelor a implicat elaborarea portofoliului de practică pedagogică din perspectiva formării CCD, acesta reprezentînd un instrument de lucru funcțional în observarea şi evaluarea activitatii didactice a profesorului şcolar la prima etapă (de inițiere) şi în proiectarea unor activitati didactice tip lecție pentru realizarea stagiului didactic de calificare profesională la a doua etapă. Structura portofoliului propus studenților stagiari la etapa inițială a cuprins 10 fişe de

asistență, ce au permis evaluarea lecții asistate prin omiterea anumitor itemi şi/sau adăugarea altora, respectiv prin focalizarea treptată pe componentele CCD. Forma de evaluare a studenților la etapa inițială de stagiere didactică s-a realizat în baza *portofoliului de practică,* specificitatea CCD fiind evaluată prin "Fişa de evaluare a calității predării din perspectiva CCD**"** (Anexa 2).

Modelele de structuri-cadru ale proiectelor de lecții oferite de coordonatorii practicii pedagogice de la Catedra Ştiințe ale educației au asigurat funcționalitate realizării stagiului de calificare profesională la anul IV. Aceste modele au cuprins jaloanele structurale necesare şi o listă de variabile specifice CCD, adaptabile creator situatiilor didactice. Pe parcursul realizării practicii pedagogice studenții au lucrat în parteneriat cu coordonatorul, satisfăcîndu-se în acest fel nevoile individuale de formare didactică inițială. Studenții au fost grupați într-un cluster, consultațiile şi asistență pedagogică a permis programului de formare o calificare corespunzătoare. Activitățile de dezvoltare profesională pe direcția formării CCD (orele de asistență, de probă şi finale) şi prin observație sistemică a comportamentului comunicativ al studentului au furnizat o gamă largă de informații asupra performanțelor privind inserarea/evaluarea componentelor CCD. Fişele de autoevaluare incluse în portofoliul studentului stagiar au favorizat atît discuții intercolegiale după asistențele la ore, cît şi autoaprecierea propriilor lecții pe direcția CCD. Menționăm, că accentul pe dezvolatrea/evaluarea CCD a permis totodată formarea/evaluarea standardului de competențe profesionale didactice (comunicativă, competența informațională, decizională, evaluativă, teleologică, instrumentală), observînd corelații directe a acestora cu CCD în parte.

În cadrul analizei lecțiilor asistate s-au determinat condiții pentru asigurarea eficienței în realizarea discursului didactic prin sincronizarea planurilor specifice şi stabilirea realțiilor interpersonale prin metodele interactiv-creative întegrate. Astfel au fost menționate:

Aspecte de stil: claritatea, acuratețea, lipsa argoului (jargonului), abstractizarea bine dozată, evitarea ambiguității, folosirea rațională a redundanței (repetițiilor, sinonimelor), evitarea generalizărilor negative-realizate cu ajutorul adverbelor niciodată, nimeni, întotdeauna, a polarizării (viziunea alb/negru asupra lumii);

Aspecte de ținută : înfățișarea (ținuta, vestimentația), postura (corpului, mainilor), contactul vizual, tonul vocii etc;

Aspecte de atitudine: empatia, sinceritatea, calmul, evitarea indiscrețiilor;

Aspecte de obținerea feedback-ului, care va asigura funcția de *control* a receptării, a înțelegerii, funcția de *adaptare* a mesajului la dificultățile si interesele receptorilor, ceea ce presupune chiar modificarea mesajului, funcția de *reglare socială* prin inversarea rolurilor, funcția *socioafectivă* care garantează cresterea confortului si siguranței comunicării, motivației interlocutorilor, acceptarea situației de comunicare.

Deşi traseul de formare inițțială a cadrelor didactice finalizează cu formarea pe coordonata

realizării practicii pedagogice, rezultatele exprimate de studenți prin *Fişa de autoevaluare a calității predării* în procesul de realizare a stagiului didactic de calificare profesională demonstrează conştientizarea necesității formării competențelor profesionale la un nivel înalt (Anexa 3). Parte integrantă a procesului educațional, practica pedagogică reprezintă un segment de interferență dintre procesul de studii şi activitatea profesională. Este o primă probă de adaptare / integrare în domeniul profesional respectiv, o etapă de evaluare / autoevaluare, consolidare, amplificare a competențelor profesionale, a atitudinilor şi a motivației pentru un domeniu concret de activitate.

În acest sens, în cadrul experimentului formativ s-a implementat un program de dezvoltare, perfecționare, remediere a competenței de comuncare didactică prin metoda *trainingului.* Atestarea interesului sporit în ultimul timp față de utilizarea trainingului ca metodă de învățare se explică prin relația de ghidare în formarea individuală. Cadrul didactic mai mult decît predă şi evaluează stimulează asimilarea de cunoştințe şi/sau formarea de abilitați, de fapt, „ghidează" adultul în procesul de formare. Alegerea acestei metode în cercetarea de față se bazează pe argumentele:

- este un proces de învățare ce permite simularea unor situații reale din activitatea profesională;
- permite observarea şi evaluarea situațiilor reuşite şi nereuşite;
- sunt antrenate strategii noi de predare-învățare-evaluare;
- permite autoevaluarea concepțiilor şi nivelului de formare şi oferă posibilitatea de a verifica adecvanța autoaprecierii;
- amplifică posibilitățile de formare atitudinii pozitive față de sine, este activizat potențialul fiecărui participant;
- oferă o posibilitate reală de comunicare într-un grup mai mic de aceeaşi orientare;
- se bazează pe o nouă modalitate de a aborda procesul de formare a CCD.

Alegerea acestei metode a fost condiționată şi de selectarea principiilor învățării:

Principiul învățării evolutive - conținutul CCD este structurat secvențial în timp şi de la simplu la complex, de la cunoscut la necunoscut, ultimul aspect reprezentînd însuşirea condiționată a cunoştințelor şi implicațiilor psihopedagogice ale comunicării didactice, adică achiziționarea de noi cunoştințe pe baza activării unor cunoştințe pre-cerute.

Principiul cunoaşterii rezultatelor - reprezintă un factor de reglare, de progres în învățare.

Principiul operaționalizării (proceduralizării) - învățarea prin „a face", prin transferarea cunoştințelor declarative în cunoştințe procedurale, formarea de deprinderi şi achiziția CCD.

Principiul învățării în context şi a contextelor variate de învățare. Deşi studenții asimilează destul de bine cunoştințe relevante pentru contextul didactic concret a lecției, reuşesc mai puțin să aplice într-un alt context. Faptul că studenții posedă cunoştințe relevante privind aplicarea CCD, nu garantează că aceste cunoştințe vor fi activate şi utilizate atunci cînd ei rezolvă

probleme reale. Dimpotrivă, se constată o disociere: cunoştinţe accesibile într-un context rămîn inerte în altele.

Rezultatele trainin-ului sînt exprimate de:

- conştientizarea de către studenţi a valorii formative a formării CCD pe baza planurilor derivate din componentele MCCD;
- facilitarea procesului de integrare a componentelor MCCD în prezentarea conţinuturilor didactice ale disciplinelor;
- crearea condiţiilor de autoevaluare/perfecţionare permanentă a CCD.

Programul trainingului, fundamentat de concepţiile teoretice, cercetările empirice şi praxiologice ale training-ului psihosocial în literatura de specialitate ale D. I. Donskoi, C. Rogers, s-a desfăşurat pe parcursul a 7 sesiuni. În acest sens, discontinuităţile înregistrate prin evaluarea practicii pedagogice au asigurat selectarea conţinuturilor la nivelul capacităţilor de ascultare, de transmitere a conţinuturilor afectiv-atitudinale, de modelare a vocii, de distribuire a atenţiei, de planificare a mesajului acestea, servind drept direcţii de perfecţionare şi formare pe coordonata training-ului pedagogic (Anexa 4).

Trainingul s-a desfăşurat după un scenariu elaborat din timp, care reprezintă, de fapt, mai mult o strategie de acţiune, decît respectarea unui conţinut rigid, evaluarea realizată la fiecare şedinţă a permis completarea următoarei în dependenţă de comportamentul de învăţare a participanţilor. În acest sens, în grupul de training au fost observate cum funcţionează anumite mecanisme de influenţă, precum: acumularea de informaţie, dezvoltarea reflexiei, activitate de colaborare, formarea deprinderilor de învăţare şi a comportamentelor sociale, susţinerea emoţională, feed-back-ul, controlul şi autocontrolul.

Scopurile generale ale comunicării (informare, receptare, înţelegere şi provocare a reacţiei), menţionate de N. Stanton [157, p. 3], extinse la nivelul comnicării didactice (transmiterea a valorilor ştiinţifice, modificare a comportamentului de învăţare, formare a atitudinilor) a permis dirijarea şedinţelor trainingului privind formarea CCD de la dezvoltarea capacităţii de ascultare. L. Şoitu, subliniază importanţa *formării, în primul rînd, a ascultătorului* [161, p.173]. Concepută mult timp drept un procedeu al mai tuturor metodelor în special al celor expozitive, în opinia lui I.O. Pâinişoară, ascultarea este presupusă tot mai adesea ca fiind un element de analiză şi dezvoltare în sine, individualizîndu-se astfel ca componentă aparte [121, p. 142). Referirea autorului la Myers, determină obserarea, că „participarea activă, verbalizata în discuţie produce mai multe schimbări în atitudine decît ascultarea pasivă (...). Mintea oamenilor nu este o tablă nescrisă în care emiţătorul poate să scrie ce vrea; ceea ce gândesc oamenii în răspunsul pe care îl oferă mesajului este crucial". Acest fenomen este pluri-influenţat, în sensul că acţiunea mai multor factori ca *experienţa în ascultare, opinia despre emiţător, mediul în care are loc ascultarea, tipul de interacţiune etc. este*

aceea care oferă cadrul concret de ascultare. Evident, că mesajul trebuie să fie în mod direct legat de posibilitățile de percepție ale elevului, deoarece operează grafic traseul mesajului în minte. În acest mod, se pot evidenția mai multe tipuri de ascultare a mesajului practicat: ascultarea pentru cunoaştere de informații; critică; reflexivă; selectivă; evaluativă, empatică, pentru divertisment; pozitivă/negativă; asertivă etc. În mod curent, nu se identifică un singur mod de ascultare la un receptor, fiind vorba despre o îmbinare, de multe ori dinamică, variabilă după mesaj, după context, după sursă etc.; între toate aceste tipuri, unul dintre aceste moduri de ascultare fiind predominant în funcție de care profesorul trebuie să-şi organizeze mesajul. Din acest punct de vedere este important, în primul rînd, conştientizarea şi înlăturarea barierelor care acționează la nivelul receptorului, apoi a organizării mesajului. Din acest punct de vedere programul de training a început de la formarea ascultătorului. Proiectele şedințelor au fost dezvoltate şi realizate integral conform programului din Anexa 4, totodată, din considerente de spațiu în cercetare a fost anexat proiectul şedinței de dezvoltare a capacităților de ascultare activă (Anexa 5).

Dezvoltarea CCD în cadrul şedințelor formative ale trainingului a fost posibilă prin exerciții complexe, care să permită dobîndirea capacităților de aplicare în viață a cunoştințelor (dovada că ştie să facă) şi dovada comportamentelor sociale (dovada că ştie să fie). Demersul curricular de formare a CCD a fost urmat pe coordonata **autoformare** în dimensiunea metodologică a DCF CCD. În acest sens, deşi autoinstruirea constituie mai mult un demers autonom, a fost proiectat traseul de formare a CCD. Privind formarea pe această coordonată, studenții au avut libertatea proiectării strategiei personalizate, evaluarea trainingurilor realizate oferind direcții noi pentru elaborarea traseului flexibil de autoformare privind eficientizarea competenței vizate.

Obiectivele traseului de autoformare a CCD

1. Identificarea cadrului de dezvoltare a culturii comunicării şi a problemelor de formare a competenței de comunicare diadactică.
2. Evaluarea cunoştințelor fundamentale ale CCD
3. Elaborarea demersului de autoformare a CCD.
4. Evaluarea/ autoevaluarea CCD în activitatea practică
5. Exprimarea unui mod de gîndire creativ în structurarea şi rezolvarea sarcinilor de lucru şi disponibilitatea de a evalua/ autoevalua CCD în activitatea practică

Traseul de formare a CCD pe această coordonată a urmat parcursul de formare a competenței reflectat de manualul de autoinstruire pentru profesori, prin care competențele sînt valori sociale, rezultate din aplicarea acestora în rezolvarea problemelor de viață reale - „a şti să faci bine ceea ce faci" [41, p.34].

Conform Sistemului European de Credite Transferabile, pentru a acumula unități de credit, studentul trebuie să participe la activitățile didactice programate şi să efectueze activități individuale

de pregătire. În privința organizării, în programele de studii universitare avansate vor fi diversificate şi perfecționate activitățile individuale, care să conducă la dezvoltarea cunoaşterii în domeniu la nivelul cerințelor şi practicilor mondiale, să ofere soluții tehnice/tehnologice eficiente şi economice la cerințele potrivit exigențelor societății. Direcționarea eforturilor de autoinstruire spre utilizarea CCD ca valoare socială permite proiectarea obiectivelor şi activităților de formare a competenței în viziune pragmatică: cadrul didactic va putea transpune prin exerciții de asimilare şi aplicare cunoştințele în priceperi şi priceperile în acțiune, prin aceasta dovedind că poate să ştie, să fie, să devină.

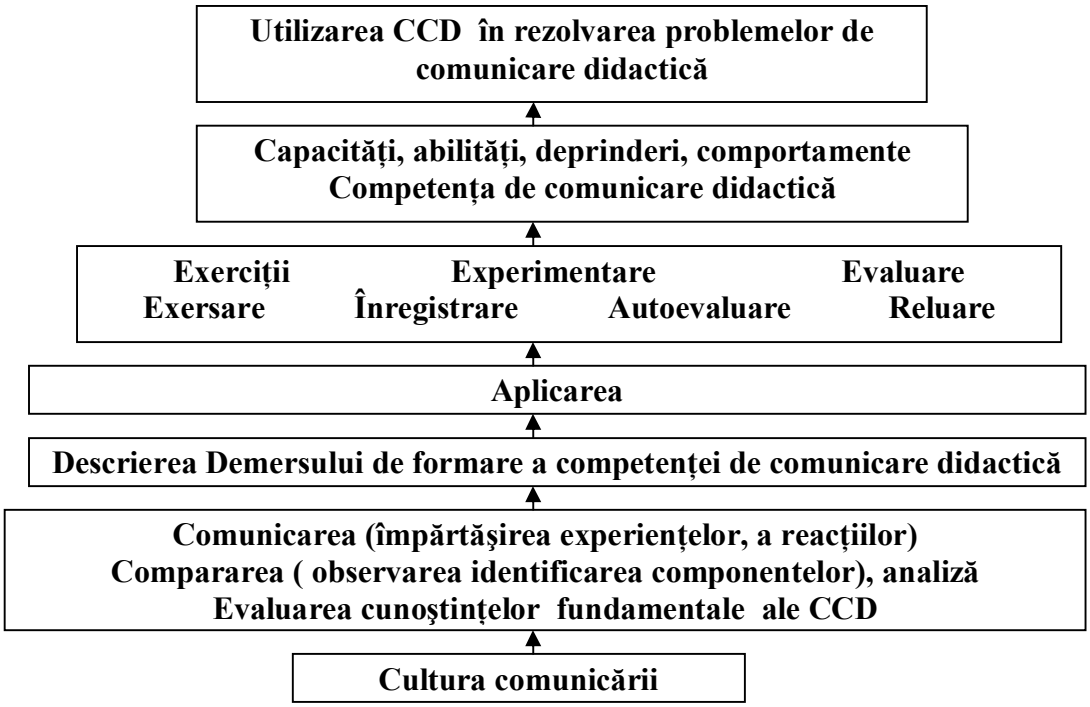


Figura 8. **Traseu de formare a competenței de comunicare didactică**

(apud. D. Copilu,V. Copil)

Dimensiunea evaluare în cadrul Demersului curricular de formare a competenței de comunicare didactică reprezintă criteriile de verificare/apreciere a rezultatelor studenților prin feed-back şi feed-forward. Realizarea obiectivelor comunicării didactice devine cauză pentru reglarea formării CCD, acestea fiind concretizate în investigație prin echilibrarea si eficientizarea structurii CCD, dirijarea continuă a formării competenței de comunicare didactică, utilizarea tehnclor feed-backului comunicațional (utilizarea întrebărilor, ascultarea activă, parafraza etc), strategiile de evaluare formativă şi sumativă, respectiv, schimbări directe privind desfăşurarea şi rezultatele implementării DCF CCD.

3.2. Valori ale competenței de comunicare didactică la studenții pedagogi

Metodologia de evaluare a rezultatelor experimentului formativ a vizat analiza progresului înregistrat de eşantionul de studenți selectat la etapa experimentului de constatare cu referire la dezvoltarea competenței de comunicare didactică. Evaluarea rezultatelor, atît pe parcursul programului experimental (evaluarea formativă), cît şi la finele acestuia (evaluarea sumativă) s-a axat pe variabilele determinate teoretic de Modelul competenței de comunicare didactică (MCCD) şi Demersul curricular de formare a CCD (DCF CCD). *Experimentul de control* (septembrie-decembrie, 2006) a avut drept scop stabilirea valorilor CCD prin compararea rezultatelor înregistrate de eşantionul experimental de bază (E. E) şi eşantionul martor (E. M).

Obiectivul principal al experimentului de control vizează validarea CCD ca produs al componentelor discursivă şi relațională determinate de planurile de realizare - *cognitiv şi retoric* pentru *componenta discursivă; converațional şi motivațional* pentru *componenta relațională* în cadrul MCCD.

Tehnologia cercetării experimentului de control a inclus următoarele instrumente de evaluare: *chestionarul, portofoliul practicii pedagogice, convorbirea, observarea, observația co-participativă, grila de evaluare, scara de clasificare, autoevaluarea.*

Grila de evaluare a vizat progresele înregistrate de subiecți privind CCD.

Scara de clasificare a presupus distribuirea valorilor CCD privind componentele discursivă şi relațională.

Autoevaluarea/evaluarea în grup s-a concentrat pe măsurarea produsului final (valorile CCD corelate cu variabilele MCCD).

Evaluarea CCD s-a axat pe coordonatele:

1. *Observarea comportamentului comunicativ a studenților în procesul de dezvoltare a CCD prin DCF CCD* (se constată amplificarea motivației pentru formarea CCD, rezultată din efectele influențelor formative în procesul de aplicare DCF CCD).

2. *Evaluarea sumativă* (evaluarea produselor finale vizează valorile CCD formate în baza obiectivelor curriculare ale competenței; corelează aprecierile profesorului realizate prin observarea şi valorizarea produselor finale cu reprezentările studenților privind progresul individual).

3. *Autoevaluarea progreselor individuale a studenților în dezvoltarea* CCD (studenții demonstrează interes, îşi elaborează traseul individual de formare a competenței vizate, exprimînd capacități de lucru în grup).

Analiza şi compararea datelor a condus la constatarea unei adecvări sau inadecvări față de calitatea formării CCD. Nivelul performanțelor CCD este măsurabil în diverse situații educative raportat la capacitatea de prevenire a barierelor de comunicare didactică. Sondajul de opinie

realizat la etapa experimentului de constatare a vizat identificarea blocajelor în comunicarea didactică, ceea ce a permis inițierea demersului de formare a CCD cu lichidarea acestora în vederea realizării eficiente. Conținutul sondajului repetat a fost direcționat spre relevarea barierelor înregistrate în cadrul transpunerii didactice prin componenta discursivă şi relațională. Avînd drept punct de plecare rezultatele incluse în tabelele 4 (Bariere de comunicare didactică) şi 5 (Corelația bariere – variabile CCD) constatăm diferențe semnificative menționate de studenții pedagogi a lotului experimental de control privind capacitatea de a suprima blocajele în comunicarea didactică. Astfel, dacă la etapa experimentului de diagnosticare variabilele planului cognitiv a componentei discursivă (item 1 - *explicație ineficientă, descriere redundantă, definire automatizată)* erau influențate de bariere 27, 4%, aplicarea DCF CCD a asigurat diminuarea barierelor de comunicare la 15, 4%; iar *deficitul de expresii verbale* (item 2) identificat a fost completat cu diverse exprimări schematizate, barierele, în acest sens fiind reduse la 18,4. În plan retoric formarea pe direcția de a se exprima *fluent, corect, convingător* a determinat modificarea procentuală de la 49,33% la 18,7%, ca rezultat al antrenării registrului de limbaje; decodificarea limitată a semnificației conceptelor datorită expunerii incomplete a informațiilor fost orientată spre formarea pe dimensiunea *argumentare logică,* înregistrînd, astfel, diferențe semnificative (item 4).

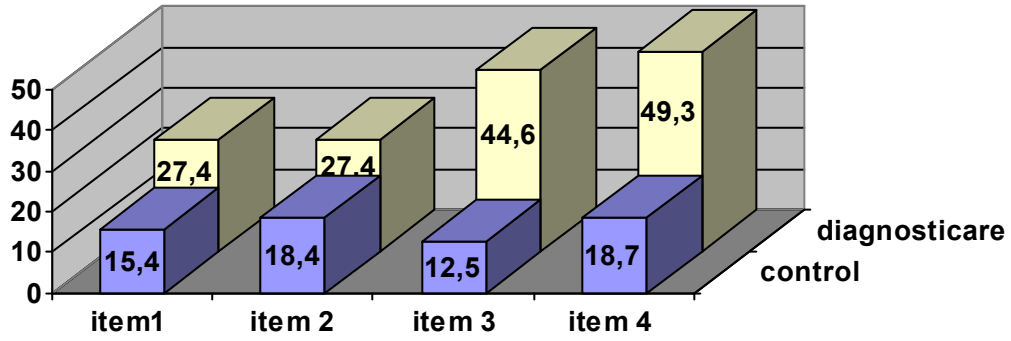


Figura 9. Diferențe valorice privind barierele în dezvoltarea CCD (la nivel discursiv)

Coordonata relațională exprimată de planurile motivațional şi conversațional a înregistrat blocajele: *asigurarea interacțiunii* (item 1) – 14,2% - capacitatea studenților pedagogi de acceptare a unor elevi cu atitudine indiferentă la pregătirea temelor (situații comunicative înregistrate în cadrul practicii pedagogice)*; dezvoltarea capacității de ascultare activă* (item 2) exprimă bariere doar pentru 24,5% subiecți; *provocarea/menținerea continuă a interesului* (item 3) a amplificat transmiterea pasivă a conținuturilor didactice prin proiectarea desfăşurată a momentelor de „captare a atenției", simulările de lecții, antrenamentele de lucru în grup, reducînd barierele de comunicare didactică la 15,5%. Dimensiunea de reglare a emoțiilor a vizat pregătirea pe coordonata de

transmitere a conţinuturilor afectiv-atitudinale, implicînd limbajul nonverbal al corpului, gesturilor, privirii, tăcerii, acesta înregistrînd cea mai accentuată diferenţă - 37,2%.

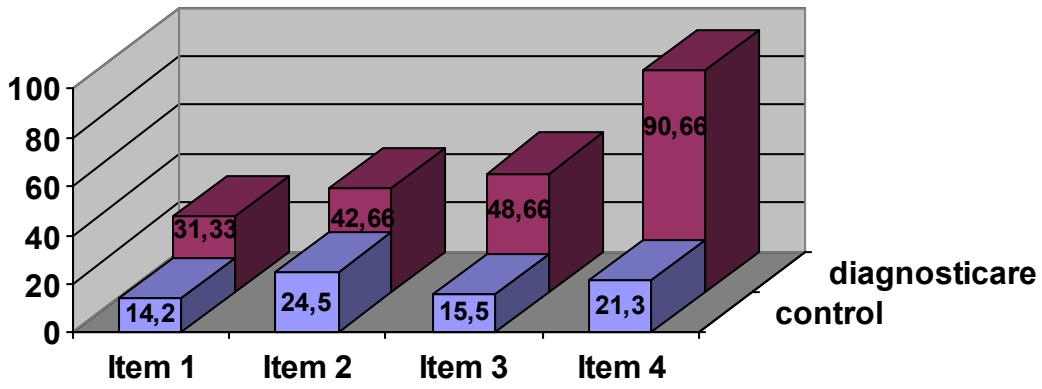


Figura 10. Diferenţe valorice privind barierele în dezvoltarea CCD (la nivel relaţional)

Lucrările aplicative solicitate studenţilor pedagogi din lotul expimental (E.E.) au fost numeroase, urmărind, în mod explicit, sporirea şi diversificarea contextelor de aplicare a cunoştinţelor pe coordonata formării CCD. Paralel datelor obţinute din examinări, observări au fost supuse aprecierii şi cuantificării datele colectate pe baza analizei produselor activităţii (lucrări de seminar, proiecte de lecţii, lucrări practice, portofoliul practicii pedagogice).

Aplicarea la sfîrşitul perioadei de formare a testului de evaluare a permis măsurarea nivelului de cunoaştere/aplicare/integrare a variabilelor CCD. Distribuţia itemilor potrivit corelaţiei nivelelor expuse a impus compararea rezultatelor privind *cunoaşterea* principiilor comunicării didactice, formelor de comunicare, normelor de structurare a discursului didactic şi *capacităţile* studenţilor privind formularea/utilizarea întrebărilor adecvate în comunicarea didactică, argumentarea opiniei proprii în legătură cu un subiect, convingerea partenerului printr-un mesaj narativ şi capacitatea de a ilustra şi explica feed-back-ul optim (inclusiv consecinţele acestuia) pe exemplul unei activităţi didactice (proiect didactic). *Comportamentul integrator* a fost posibil de diagnosticat în baza proiectării anumitor mesaje didactice, operînd cu vocabularul de specialitate, intervenirea prin întrebări, sincronizarea limbajelor, operarea cu conţinuturi interpersonale, autoevaluarea / autoperfecţionarea competenţei de comunicare didactică. Deşi condiţiile de formare a CCD pentru grupele de control au fost limitate în comparaţie cu grupeleexperimentale, acestea au fost supuse investigării la toate etapele cu scopul înregistrării modificărilor privind performanţele competenţei prin aplicarea demersului curricular. Distribuţia rezultatelor studenţilor se concentrează în jurul punctajului maxim de 5 puncte (foarte bine), analiza statistică a semnificaţiei acestor diferenţe demonstrînd rezultate înalte pentru întreg eşantionul de subiecţi. În acest sens, datele comparative

reprezentate grafic în figura 5 au scos în evidență creşterea nivelului cognitiv al CCD atît a studenților din grupul experimental, supus formării prin demersul curricular inițiat, cît şi din eşantionul de control, demersul investigațonal nefiind unul provocat, studenții beneficiind de formarea pe această direcție la etapa fuzionării conținuturilor CCD în cadrul disciplinelor fundamentale ale modulului pedagogic. Deoarece studenții grupului experimental au parcurs întregul program de formare se observă o creştere progresivă, înregistrînd rezultate foarte bune, variabila „deloc", sau „uneori" fiind neidentificată în răspunsuri sau evaluată cu reziltate pînă la 1,0.

Eşantion de control **Eşantion experimental**

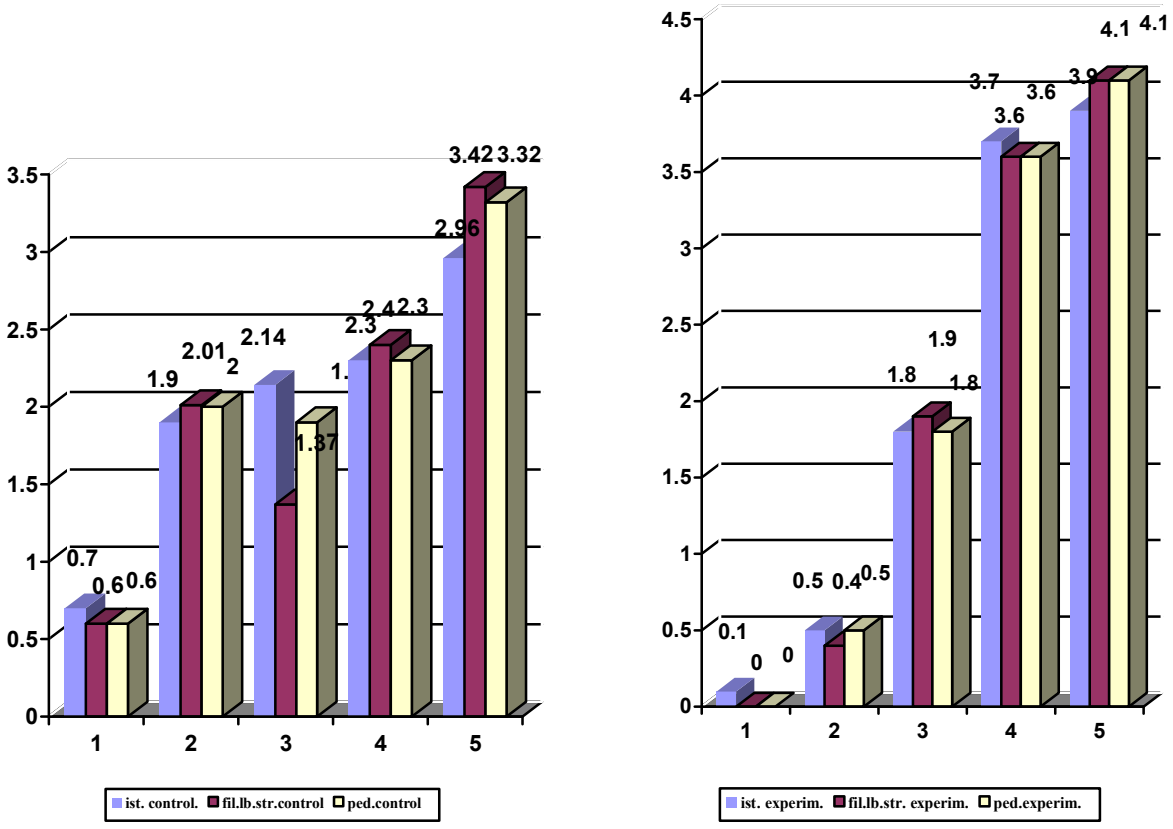


Figura 11. Distribuirea comparată a rezultatelor experimentului de formare a CCD (cunoaştere/aplicare/integrare)

Similar au fost supuse comparării rezultatele privind nivelul comportamental complex de dezvoltare a CCD (cunoaştere/aplicare/integrare) la etapele de constatare şi control. Prin corelațiile efectuate se atestă eficiența demersului curricular aplicat, astfel, rezulatele formării CCD devenind valoroase pentru formarea inițială a studenților pedagogi pe această coordonată.

Diferențele înregistrate prin compararea rezultatelor studenților din eşantionul experimental la etapele de constatare şi de control demonstrează o creştere semnificativă a nivelului de dezvoltare a CCD (cunoaştere/aplicare/integrare), reducînd aproape total punctajul minim de 1 şi 2.

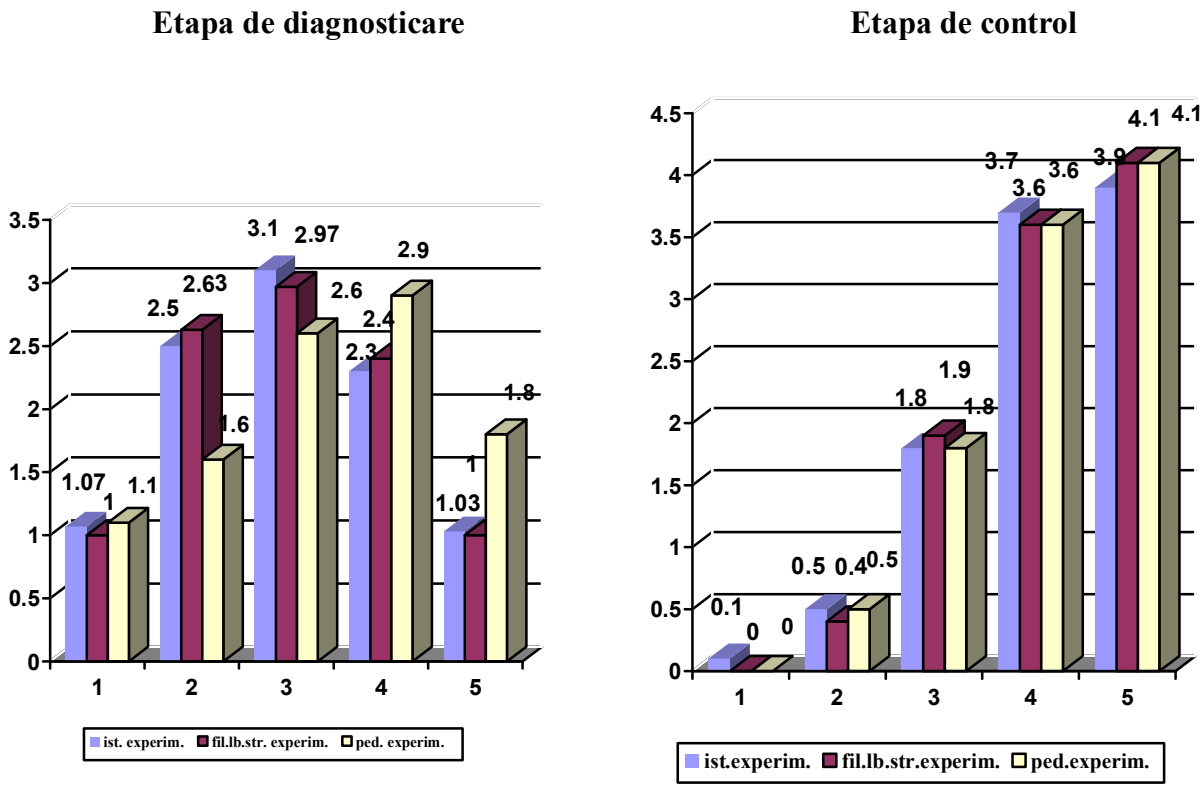


Figura 12. Distribuirea comparată a rezultatelor formării CCD (cunoaştere/aplicare/integrare) la studenţii eşantionului experimental

Elaborarea nomenclatorului de variabile pentru componentele discursivă şi relaţională în cadrul Modelului CCD, raportarea la obiectivele competenţei de comunicare şi inserţie socială menţionate în Ghidul studentului facultăţilor pedagogice şi aşteptările studenţilor identificate prin etapa experimentală au permis proiectarea-evaluarea prin Demersul curricular de formare a CCD a dimensiunilor valorice a competenţei. Indicatorii de performanţă elaboraţi pentru fiecare plan în parte precizează elementele competenţei ce trebuie să apară în produsul-competenţă, în opinia lui Boniol, acesta fiind segmentul intermediar în operaţia de măsurare a unei competenţe, şi oferă o bază reală pentru acordarea calificativului. În acelaşi context precizarea autorului - „indicatorul este orice comportament care aduce o informaţie asupra prezenţei unei competenţe” - permite abordarea valorilor CCD drept nivel performanţial al CCD; descriptorii performanţei fiind reflectaţi de diverse grade de apreciere: note; punctaj; calificative: bine, mai puţin bine, foarte bine sau uneori, da, nu etc. În acest sens, testarea de diagnosticare a nivelului de competenţă format pe coordonata componentei discursive s-a realizat pe baza evaluării eseului argumentativ. Tehnică de prelucrare şi organizare a informaţiilor, metodă de evaluare a permis verificarea deprinderilor de muncă intelectuală, nivelul de înţelegere şi analiză, posibilităţile de definire, sintetizare, argumentare, spiritul critic şi creativ al studenţilor privind exprimarea verbală în scris, prin aceasta fiind supus evaluării planul cognitiv al competenţei discursive. Selectarea vocabularului, diversificarea lexicală, respectarea formelor gramaticale şi a sintaxei, eleganţa stilului, persuadarea afectivă au reprezintat

condiții importante în conceperea, redactarea şi evaluarea competenței de comunicare didactică privind planul retoric al componentei discursive în CCD. Prezentarea în plan comparativ a datelor rezultate din cele două testări de control demonstrează o creştere incontestabilă a indicatorilor de performanță pe coordonatele CCD, indicatorii de performanță atestînd un spor evident de competență privind demersurile discursive evaluate.

Dimensiunea discursivă cognitivă		diagnostic	control	**Dimensiunea discursivă retorică**		diagnostic	control
Demersuri cognitive	Indicatori de performanță			Demersuri retorice	Indicatori de performanță		
Definirea conceptelor	Precizie/rigoare Exactitate Accesibilitate	62%	81%	Selectarea vocabularului Diversificarea lexicală	Fluiditate Elevanță Nuanțare semantică Corectitudine semantică Evitare de cacofonii, pleonasme, tautologii, alte asociații/repetări de sunete	39% 39%	85% 82%
Descrierea	Ordonarea logică Validitate Completitudine Sistematizare Coerența Acceptabilitate	51%	73%				
Argumentarea Repetiție	Persuadare rațională Verosimilitudine	46% 62%	81% 78%				
Demonstrație	Conotație Intensitate Calitate	52%	89%	Respectarea formelor gramaticale	Raportare la reguli gramaticale (timp, mod, numeral, etc.)	79%	91%
Exemplificare	Multidisciplinaritate Flexibilitate Comprehensiune	44%	75%	Respectarea sintaxei Ameliorarea stilului Persuadare afectivă	Construcție şi înlănțuire a frazelor Exprimare succintă, laconică Sincronizare a limbajelor paraverbal/ nonverbal / verbal	64% 45% 34%	84% 79% 91%

Tabelul 15. Distribuirea comparată a indicatorilor CCD pe dimensiunea discursivă.

Derivarea planurilor motivațional şi conversațional din componenta relațională a Modelului CCD a permis pe parcursul experimentului identificarea indicatorilor specifici planurilor de exprimare, evaluarea acestora dovedind argumente elocvente privind eficiența Demersului de formare a competenței. Multitudinea strategiilor de formare-evaluare aplicate în timpul derulării investigației a contribuit la elucidarea rezultatelor finale abordate comparativ. Diagnosticarea rezultatelor finale ale studenților referitor la dezvoltarea competenței pe direcția planurilor

motivațional şi conversațional a fost posibilă prin evaluarea proiectului desfăşurat a unei metode didactice interactive şi prezentarea/aplicarea acesteia în cadrul seminariilor prin metoda simulării. Compararea reziltatelor inițiale şi sumative sînt cuprinse în tabelul

Dimensiunea relațională motivațională		diagnostic	control	**Dimensiunea relațională conversațională**		diagnostic	control
Demersuri cognitive	Indicatori de performanță			Demersuri retorice	Indicatori de performanță		
Provocarea interesului	Strategia utilizată	21%	84%	Declanşarea interacțiinii	Strategia de selectare şi debutare a metodei	42%	84%
Stimularea activității intelectuale	Reacția la stimuli (stimulantă-redundantă)	40%	78%	Gestionarea schimurilor interpersonale	Reguli şi norme pedagogice	32%	79%
Sensibilizarea elevilor	Impresionare, convingere afectivă	42%	74%	Adresarea întrebărilor	Ponderea tipurilor de întrebări	24%	87%
Catalizarea (orientarea/modificarea) în plan acțional	Rapiditatea acțională Ritmul de acceptare a sarcinii	39%	75%	Alternarea repliicilor	Stimul – răspuns	26%	85%
Modelarea relațiilor afective	Pesuadare afectivă	39%	75%	Colaborarea (conlucrarea)	Interdependenț a pozitivă (formă de relații)	35%	90%
Exprimarea habituală (atitudinală)	Limbajele para-şi nonverbal	34%	91%	Cooperarea	Participarea activă (învățarea axată pe sarcini)	54% 35%	78% 81%
				Crearea oportunităților permanente de retroacțiune	Principiul circularității	34%	91%
				Influențarea implicită şi explicită a elevului	Ascultarea activă	28%	87%

Tabelul 16. Distribuirea comparată a indicatorilor CCD pe dimensiunea relațională.

Elaborarea nomenclatorului de variabile pentru componentele discursivă şi relațională în cadrul Modelului CCD, raportarea la obiectivele competenței de comunicare şi inserție socială menționate în Ghidul studentului facultăților pedagogice şi aşteptările studenților identificate prin etapa experimentală, dirijarea formării CCD pe coordonatele Demersului curricular, sintetizarea

indicatorilor de performanță pe coordonatele discursivă şi relațională impune corelarea acestora şi identificarea valorilor CCD, ierarhizate în cadrul componentelor şi derivate din simbioza planurilor:

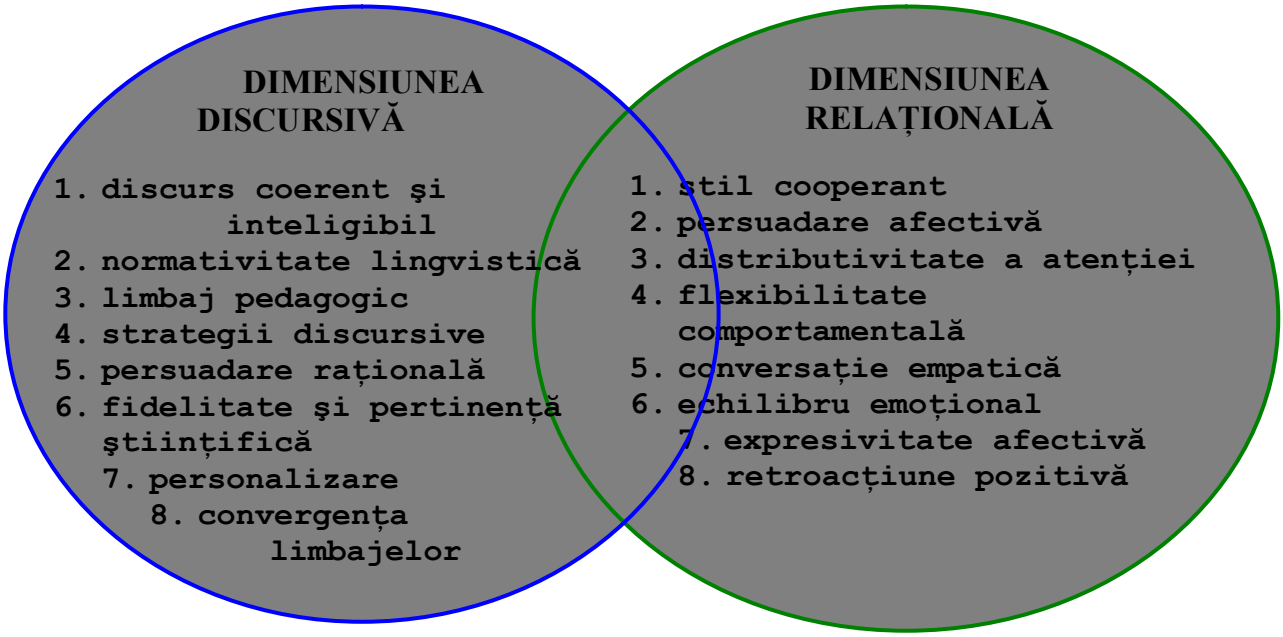


Figura 13. Valori ale competenței de comunicare didactică

În contextul cercetării de față repere ale măsurării ce descriu şi apreciază în baza indicilor concreți performanțele comunicării didactice au constituit valorile comportamentale stabilite la nivelul produsului-competență. Evaluarea componentelor MCCD la etapa de control s-a realizat în baza principiului prin care componentele se exprimă simultan şi se intercondiționează, influențînd reuşita comunicării didactice. În acest sens, fără a neglija valorile distinctive ale componentelor CCD (evaluarea separată), au fost propuse evaluări generale prin care a fost observată sincronizarea acestora.

În baza aplicării instrumentelor de evaluare a componentei discursive s-au înregistrat următoarele date (Figura 14):

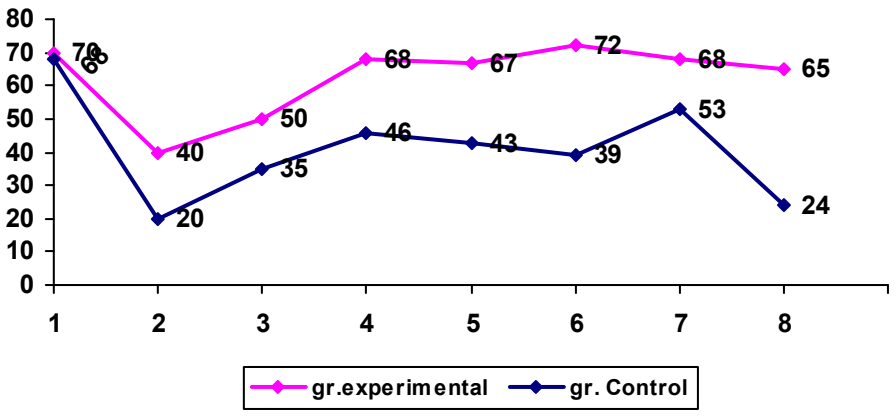


Figura 14. Ilustrarea nivelului CCD a studenților pedagogi (componenta discursivă)

Observăm diferențe semnificative a progresului înregistrat în grupele experimentale, progres datorat eficienței programului experimental implementat în aceste grupe. În grupele de control se înregistrează o ușoară progresie în comparație cu rezultatele oținute la etapa constatativă. Studenții eşantionului experimental construiesc logic şi inteligibil un mesaj didactic (70% - item 1), asigurînd fidelitate şi pertinență științifică prin transpunerea didactică a conținuturilor (72% - item 6), demonstrează capacități discursive (argumentare, demonstrare, descriere, explicare etc.) astfel încît discursul didactic este receptat şi înțeles de către elevi (68% - item 4). Rezultatele cercetării demonstrează capacitatea studenților pedagogi de sincronizare a limbajului verbal, nonverbal şi paraverbal în explicarea conținutului didactic. Deficiențele înregistrate la etapa diagnostică (agresivitate verbală, discontinuitatea discursului, pauze lipsite de semnificație etc.) au fost eliminate din discursul didactic al studenților (65% - item 8). S-au înregistrat ameliorări la nivelul calităților vorbirii studenților, deplasînd accentul pe plasticitatea şi expresivitatea vorbirii în transmiterea mesajului didactic. Studenții din grupele experimentale au demonstrat nivel sporit de utilizare adecvată a termenilor pedagogici, şi conceptelor predate; coerența emiterii, argumentării de judecăți şi raționamente au contribuit la eficientizarea orelor demonstrative ale studenților pedagogi (68% - item 5). Astfel, trainingurile şi activitățile realizate în grupele experimentale şi-au demonstrat eficiența în dezvoltarea competenței de comunicare didactică prin progresul înregistrat la nivelul componentei discursive.

Evaluarea componentei relaționale s-a axat pe rezultatele formării CCD prin planurile motivațional şi conversațional. Dimensiunile valorice stabilite prin operaționalizarea variabilelor Modelului CCD, obiectivelor curriculare de formare şi indicatorilor de performanță identificați au permis conturarea finală a rezultatelor în Figura 15.

Prin prezentarea grafică a performanțelor obținute de către studenți se observă o creştere semnificativă a rezultatelor şi o ameliorare a comportamentului relațional (deficiențe semnalate la etapa diagnostică).

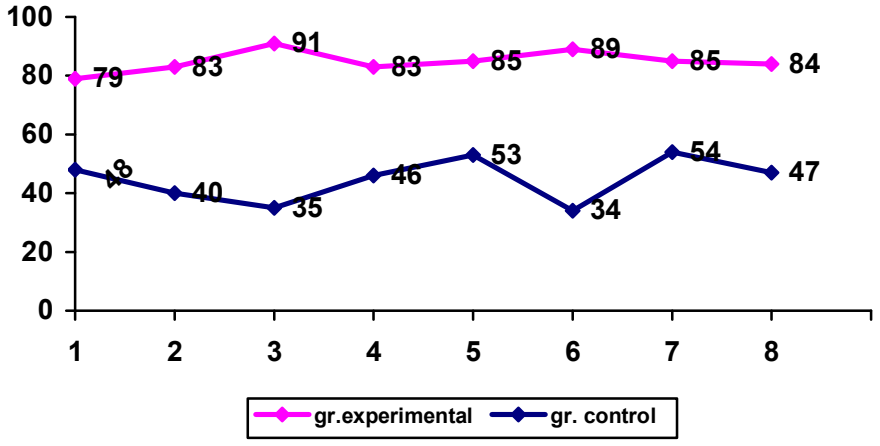


Figura 15. Ilustrarea nivelului CCD a studenților pedagogi (componenta relațională)

Considerăm că programul experimental în baza datelor obținute a fost validat. Studenții din grupele experimentale ale eşantionului martor exprimă capacități de sicronizare eficientă a conduitei comuncative cu tipul de relații didactice (79% - item 1). Elemente ale transmiterii conținuturilor afectiv-atitudinale, relevate de armonizarea limbajelor verbal, para- şi nonverbal au fost validate de dimensiunea valorică - „expresivitatea afectivă", înregistrînd nivelul de 85% pentru studenții care au parcurs programul experimental de formare (item 7). Variabila de 54% a aceleiaşi valori ale CCD, deşi exprimă o diferență semnificativă în comparație cu datele înregistrate de nivelul studenților din grupul martor, exprimă rezultatul dezvoltării parțiale a competenței, ceea ce este posibil de realizat prin fuzionarea conținuturilor specifice CCD în disciplinele fundamentale ale modulului pedagogic. Observăm schimbări neesențiale înregistrate în grupele de control, unde procesul de formare s-a realizat în mod obişnuit pe direcția formării ascultării active (item 3 – distributivitatea atenției), remarcînd, o progesie sporită la studenții antrenați în trainingurile de formare a CCD – 91%. Studenții au fost mai disponibili de a răspunde şi recepta activ întrebările şi răspunsurile, au formulat corect întrebările, au reuşit să evidențieze punctele esențiale ale mesajului transmis prin adaptare în funcție de particularitățile individuale ale elevilor, desemnînd , astfel, variabilele indicatorilor pentru itemul 8 – retroacțiune pozitivă" – 84%. S-a constat că opțiunile studentului în realizarea demersului descriptiv privind explicarea unor conținuturi au vizat activizarea elevilor, stimularea interesului şi motivației pentru învățare, înregistrînd un nivel de 83% în grupul experimental. Capacitatea de a identifica şi aplica strategii conversaționale prin extinderea valoriii de „felxibilitate conversațională" a permis sporirea variabilei procentuale pînă la 83%, iar capacitatea de reglare/autoreglare a emoțiilor a determinat controlul agresivității în vorbire, declanşarea/stimularea şi menținerea interacțiunii prin aplicarea codurilor comportamentale în comunicarea verbală, para-, nonverbală, înregistrînd diferențe la nivelul grupurilor eşantionului experimental – 89% (item 6).

Studenții din grupele experimentale au demonstrat calitatea CCD, produsul comportamental fiind confirmat de aplicarea ansamblului de reguli în comunicarea didactică:

- regula cantității CCD – cadrul didactic trebuie să ofere strict informația necesară elevului;
- regula calității CCD – cadrul didactic trebuie să respecte logica ştiinței şi didacticii prin transpunerea didactică a valorilor;
- regula relației – cadrul didactic trebuie să adapteze mesajul pentru a crea relații interpersonale;
- regula semnificației – cadrul didactic trebuie să atribuie sens informației potrivit contextului didactic şi valorificării sociale;
- regula stilului – cadrul didactic trebuie să demonstreze claritate, coerență, comprehensiune, concizie;

Evaluarea studenților din grupele experimentale au demonstrat că sînt capabili să-şi construiască atitudini corecte privind valorificarea CCD, demonstrează capacități de a indetifica căile de îmbunătățire a comportamentului discursiv şi relațional cu elevii. Studenții şi-au asumat responsabilități morale, au conştientizat rolul de model pe care-l exercită asupra elevilor. Putem afirma că validarea rezultatelor demonstrează că studenții şi-au achiziționat ansamblul de cunoştințe, au probat capacități discursive şi relaționale în cadrul practicii pedagogice, ceea ce demonstrează eficiența experimentului formativ.

Analiza comparativă a datelor obținute la etapa preexperimentală, care susțineau că 80% din studenți întîmpină dificultăți în stabilirea relațiilor cu elevii, după experimentul formativ şi a unei asitențe oferite studenților în cadrul practicii pedaogogice situația s-a ameliorat coborînd pînă la 20% care mai întîmpină dificultăți semnalate anterior.

Analiza literaturii de specialitate şi a randamentului înregistrat de studenți permite aprecirea că modelul competenței de comunicare didactică, ce specifică componentele sale şi standardele de formare, prezintă o etapă importantă şi necesară formării inițiale a cadrelor didactice. Raționalizarea programului de formare şi control a competenței de comunciare didactică (pe care le asigură într-o măsură programul elaborat şi implementat prin experiemntul formativ) contribuie la modernizarea procesului de formare inițială a cadrelor didactice şi reconceptualizării curriculumului universitar.

Programul experimental (determinarea elementelor componente a competenței de comunicare didactică, elaborarea obiectivelor şi a strategiilor de formare a comportamentului comunicativ prin sincronizarea paraverbalului şi nonverbalului cu verbalul, implementarea demersului curricular de formare şi conceperea trainingurilor de dezvoltare/perfecționare a CCD) pot fi utilizate complementar sau alternativ de către cadrele didactice universitare.

Concluzii:

1. Elaborarea obiectivelor competenței de comunicare didactică în baza *Modelului competenței* de comunicare didactică a condus la concretizarea performanțelor la nivelul componentelor (discursivă şi relațională) CCD, structurate pe două categorii de valori comportamentale.
2. Etapele de formare a competenței de comunicare didactică s-au axat pe proiectarea/realizarea activităților teoretice/practice de formare a competenței de comunicare didactică; dezvoltarea capacității de asigurare a convergenței la nivel verbal, paraverbal şi nonverbal în vederea sincronizării componentelor discursivă şi relațională; formarea CCD pe dimensiunile cognitivă, metodologică/operațională şi autodezvoltare; validarea competențelor de comunicare în cadrul practicii pedagogice; evaluarea CCD şi elaborarea programului de recuperare a CCD.

3. Demersul de formare a CCD prin modulul pedagogic universitar a vizat elaborarea obiectivelor de formare a CCD, reieşind din standardele de formare profesională, proiectarea Modulului pedagogic din perspectiva formării CCD prin fuzionarea conținuturilor/strategiilor de dezvoltare a CCD la nivelul componentelor discursivă şi relațională, renovarea curriculumului cursului opțional Comunicarea didactică orientat pe dezvoltarea componentelor discursivă şi relațională, dezvoltarea programei la practica pedagogică de inițiere şi de predare din perspectiva formării CCD, elaborarea Programului de remediere/ ameliorare prin traininguri, asigurarea retroacțiunii comunicării în procesul de formare/evaluare a competenței de CCD.

CONCLUZII GENERALE ŞI RECOMANDĂRI:

1. Competența de comunicare şi integarare socială va asigura realizarea funcțiilor prioritare ale învățământului universitar pedagogic în cazul în care va fi specificată în standardul de formare profesională inițială prin formula competența de comunicare didactică.
2. Formarea inițială a cadrelor didactice este dominată cantitativ de cursurile de specialitate, predate, în mare măsură, academic. Din acest motiv, modelul de comunicare perpetuat în actul didactic rămîne unul unilateral, deschis interacțiunii absolut sporadic. Absolventul devenit cadru didactic reproduce la clasă modelul unei predări magistrale cu intenții neînsemnate de relaționare şi asigurare de feed-back.
3. Dezvoltarea competenței de comunicare didactică trebuie să devină o prioritate a formării inițiale a cadrelor didactice în condițiile în care aceasta (CCD) este definitorie în dezvoltarea/integrarea/armonizarea competențelor profesionale, asigurînd realizarea eficientă a rolurilor cadrului didactic.
4. Specificul competenței de comunicare a studenților, identificat în procesul de formare psihopedagogică inițială, se exprimă în capacitatea redusă de a elabora/ține discursul didactic (*argumentare alogică, explicație ineficientă, descriere redundantă, definire automatizată, deficit de expresii verbale schematizate, comunicare divergentă, valorificarea redusă a limbajului paraverbal şi armonizarea mesajului verbal cu cel paraverbal şi nonverbal, dificultăți de transpunere didactică*) şi capacitatea de a dezvolta/întreține relații comunictive cu înalt nivel de feed-back (*nedezvoltarea capacității de ascultare activă, probleme de asigurare a interacțiunii, de valorificare redusă a limbajului nonverbal, carențe de transmitere a conținuturilor afectiv-atitudinale, de provocare/menținere/amplificare continuă a interesului, de cooperare, de prevenire/soluționare a conflictelor pedagogice).*

5. Rețeaua complexă a sincronizării elementelor competenței de comunicare didactică pot fi generalizate în două componente de bază: *discursivă* şi *relațională*.
6. *Modelul competenței de comunicare didactică (MCCD)* reprezintă o construcție teoretică de valorificare a componentelor discursivă şi relațională, a circuitelor acestora, determinate teleologic la nivelul modulului pedagogic în cadrul curriculumului universitar, ce se exprimă prin funcționalitatea/sincronizarea planurilor *cognitiv, retoric* în componenta discursivă şi planurilor *motivațional, conversațional* în componenta relațională. Transpunerea didactică implică un nivel sporit al retroacțiunii comunicării determinat de calitatea cunoştințelor, capacităților şi atitudinilor CCD.
7. Obiectivele de formare a CCD prin modulul pedagogic elaborate în baza *Modelului competenței de comunicare didactică* a condus la identificarea valorilor la nivelul componentelor discursivă şi relațională: *discurs coerent şi inteligibil, limbaj pedagogic, normativitate, strategii discursive, persuadare rațională, fidelitate şi pertinență ştiințifică, personalizare, convergența limbajelor, stil cooperant, persuadare afectivă, distributivitate atenției, flexibilitate comportamentală, conversație empatică, echilibru emoțional, expresivitate afectivă, retroacțiune pozitivă.*
8. Demersul de formare a CCD prin modulul pedagogic universitar include *elaborarea obiectivelor de formare a CCD* reieşind din standardele de formare profesională inițială, *proiectarea Modulului pedagogic din perspectiva formării CCD* prin fuzionarea conținuturilor/strategiilor de dezvoltare a CCD la nivelul limbajului pedagogic, *renovarea curriculumului cursului opțional Comunicarea didactică* orientat spre dezvoltarea componentelor discursivă şi relațională, *dezvoltarea programei la practica pedagogică de inițiere şi de predare* din perspectiva formării CCD, *elaborarea Programului de remediere/ ameliorare* prin traininguri, asigurînd retroacțiunea comunicării în procesul de formare/evaluare a CCD.
9. Dezvoltarea unor relații de colaborare reale între cadrele didactice universitare, ce țin cursurile în cadrul modulului pedagogic, se va produce în cazul în care parteneriatul academic va asigura sinergia influențelor formative ale cadrelor didactice universitare, coerența eforturilor de autoformare a competenței de comunicare didactică la viitorii profesori şi facilitarea dezvoltării competenței comunicative la elevi; promovarea strategiilor active şi a metodelor complementare de evaluare a competenței de comunicare; renovarea cursurilor de specialitate din perspectiva dezvoltării CCD pentru a stopa perpetuarea modelelor şi practicilor de comunicare excesiv verbalizate şi magistrale în clasa de elevi.

10. Fundamentarea teoretico - experimentală a Demersului curricular de formare a CCD prin modulul pedagogic reprezintă o oportunitate de asigurare a calității procesului de pregătire inițială a cadrului didactic, contribuind la sporirea nivelului de cultură profesională.

Recomandări practice:

Valorificarea achizițiilor la nivelul formării competenței de comuncare didactică este utilă pentru conceptorii de curriculum universitar, universitari şi studenți prin:

- reconcetualizarea cursurilor de specialitate din perspectiva abordărilor integrative de formare a elementelor componente ale competenței de comunicare didactică;
- promovarea strategiilor de formare a competenței de comuncare didactică la nivel discursiv şi relațional ca achiziții procedurale în cadrul modulului pedagogic contribuie la promovarea valorilor CCD;
- utilizarea trainingurilor de dezvoltare/perfecționare a CCD de către cadrele didactice, ca strategie complementară/alternativă, poate fi propusă pentru instruirea continuă, contribuind la ameliorarea/autoformarea competenței de comuncare didactică.

In acest context, cercetarea realizată deschide noi aspecte ale fenomenului comunicării didactice, sugerează diverse probleme de cercetare ce propun, în mod imperativ, dezvoltarea strategiilor de formare/perfecționare a competenței de comunicare didactică prin susținerea masteratelor de comunicare – ca punct de plecare pentru formarea continuă a profesorilor.

ADNOTARE

la teza de doctor în pedagogie

„Formarea competenței de comunicare didactică

prin modulul pedagogic universitar"

autor Sadovei Larisa

Specialitatea: 13.00.01 – Pedagogie generală

Formarea competenței de comunicare didactică prin modulul pedagogic universitar răspunde principiului de abordare comunicativă a educației şi completării registrului competențelor de specialitate ale profesorului. În această considerație, *formarea competenței de comunicare didactică* la studenții pedagogi devine posibilă de realizat prin predarea/învățarea/evaluarea disciplinelor modulului pedagogic şi solicită pe de o parte, formarea unor capacități, deprinderi, abilități, atitudini profesionale la nivelul discursului didactic, iar pe de altă parte, dezvoltarea comportamentelor relaționale, facilitînd, astfel, integrarea viitorilor profesori în şcoala modernă.

Componentele stabilite în cadrul *Modelului competenței de comunicare didactică* - ***discursivă***, reflectată în planurile *cognitiv şi retoric*, şi ***relațională,*** exprimată de planurile *conversațional şi motivațional* - permit abordarea sistemică şi coerentă a procesului de formare a competenței de comunicare didactică, constituind premisă pentru reconceptualizarea modulului pedagogic universitar.

Demersul curricular de formare a competenței de comunicare didactică orientează dezvoltarea competenței pe dimensiunile:

- *epistemologică* – în baza teoriilor, legilor, paradigmelor specifice comunicării didactice;
- *teleologică* – concretizată în obiective de formare a competenței de comunicare didactică pentru domeniile cunoaştere, aplicare, integrare;
- *conținutală* – vizează strategia fuzională prin discipline obligatorii şi la liberă alegere şi strategia disciplinară prin cursul opțional;
- *metodologică* – prin activități didactice universitare, practica pedagogică, traininguri şi autoformare;
- *evaluativă* - prin asigurarea retroacțiunii comunicării didactice.

Recomandările elaborate pot fi valorificate în stabilirea unor noi perspective de abordare a problemelor de formare a CCD în procesul de pregătire pedagogică inițială şi continuă.

ANNOTATION

to the doctoral thesis in pedagogy

"Development didactic communicative competence

through the educational module",

author Sadovei Larisa

Speciality: 13.00.01 - General Pedagogy

Creation of didactic communicative competence throug the educational module meets theprinciples of the communicative education and promotes the development of teacher's professional skills. in such way, development of didcatic communicative competence for future teachers requires, on the one hand, the creation of professional skills at the level of didactic discourse; on the other hand, it requires the development of the relational competence. the is component of discourse is reflected in cognitive and rhetorical aspects. the relational component is expressed in conversational and motivational aspects. These componente permit us to examine the process of development of didactic communicative competence systematically and in a logic(al) way. tehe module of Curriculum promotes the development of competence in the following directions:

- theoretical aspect, based an theories, laws, paradigms of didactic communication;
- aspects for special purpose, based on the objects for setting up the competence at the level of knowledge, its application and integration;
- substantional aspect, based on the use utilization of didactic conversations through compulsory selective and optional courses;
- methodological aspects, based an didactic activities pedagogical practice, trainings and self education;
- assed - on the feed back.

Recommendations that are worked out can be submit for consideration of new perspectives and problems on development of didactic communicative competence in the process of teacher's trainings.

АННОТАЦИЯ

диссертации Садовей Ларисы,

на соискание ученой степени доктора педагогических наук,

«Формирование компетенции дидактического общения

на основе педагогического модуля в процессе подготовки будущих учителей»

Специальность: 13.00.01 – Общая педагогика

Формирование компетенции дидактического общения на основе педагогического модуля отвечает принципам коммуникативного воспитания и развития профессиональных навыков преподавателя. Компетенция дидактического общения заключается в способности учителя строить и передавать воспитательныое содержание, способствуя развитию способностей обучаемых. Таким образом, формирование компетенции дидактического общения у студентов-педагогов требует, с одной стороны, развитие профессиональных навыков и умений на уровне дидактической речи, с другой стороны, развитие отношенческой компетенции. Компоненты модели - *дидактическая речь,* отраженная в *когнитивном и риторическом планах* и *отношенческий компонент,* выраженный в *конверсационном и мотивационном планах* - позволяют системно и логично рассмотреть процесс формирования компетенции дидактического общения.

Образовательная модель, формирующая компетентность состоит из следующих компонентов:

1. *теоретический* – на основе теорий, законов, парадигм дидактического общения;
2. *целевой* – на основе задач для формирования компетенций на уровне познания, применения и интегрирования;
3. *содержательный* – на основе использования дидактического общения как органического компонента, входящего как основные, дополнительные и предметы по выбору;
4. *методологический* – на основе дидактической деятельности, педагогической практики, тренингов, самообразования;
5. *контрольно-оценочный* – на основе обратной связи о качестве протекания данного процесса.

Разработанные рекомендации могут быть представлены для рассмотрения для разрешения возникающих проблем по формированию компетенции дидактического общения в процессе педагогической подготовки.

Termenii cheie

Competenţă de comunicare didactică, competenţă de comunicare şi inserţie socială, capacităţi de comunicare, aptitudine comunicativă, comunicare educaţională, comportament comunicativ, componenta discursivă, componenta relaţională, transpunere didactică, autoformare, comunicare didactică, comunicare educaţională, conţinuturi didactice, autoformare.

The key words:

Didactic communicative competence, comunicational and social relational competence, communicational capacites, communicative skills, educational communication, didactic communication, didactic discourse, professional competence, didactic competence, educational contents, educational curriculum, didactic tasks, self control.

Ключевые слова:

Компетенция дидактического общения, коммуникативная и социально-отношенческая компетенция, способности общения, коммуникативные умения, педагогическое общение, дидактическое общение, профессиональная компетенция, коммуникативные отношения, дидактический дискурс, содержание обучения, учебные задачи, куррикулум педагогического высшего образования, самоуправление.

BIBLIOGRAFIE

1. ABRIC, J. C. Psihologia comunicării. Iaşi, Ed. Polirom, 2002, 208 p.
2. ADLER, A. Psihologia copilului greu educabil. Bucureşti, 1995, 219 p.
3. ALBULESCU, I., ALBULESCU, M. Predarea şi învățarea științelor socio-umane. Iaşi, Polirom, 2000, 280 p.
4. ALEXANDRESCU, I. Personalitate şi vocație: Dinamica integrării personale. Iaşi, Ed. Polirom, 1981, 224 p.
5. ALLPORT, G. Structura şi dezvoltarea personalității. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1991, 415 p.
6. ALKIN M. C. Curriculum Evaluation Models. In A. Lewy The International Encyclopedia of Curriculum, Pergamon Press, 1991, 130p.
7. ANGHEL, P. Stiluri şi metode de comunicare. Bucureşti, Ed. Aramis, 2003, 207 p.
8. ANTONESEI, L. Paideia. Fundamentele culturale ale educației. Iaşi, Editura Polirom, 1996, 124 p.
9. AVRAM, M. Cuvintele limbii romane între corect şi incorect. Chişinău, Ed. Cartier, 2001, 304 p.
10. BACIU, S.. Proiect de standard național de formare, elaborat în conformitate cu recomandările MET şi conferinței internaționale. În „Învățământul Pedagogic în contextul Procesului Bologna". Centrul de Dezvoltare Curriculară şi Formare Pedagogică al ASEM, 2006.
11. BAYLON, MIGNOT, H. Comunicarea. Iaşi, Ed. Universității „ Al. Ioan Cuza", 2000, 420 p.
12. BĂNCILĂ, G. ZAMFIR, Gh. Algoritmul succesului. Iaşi, Ed. Polirom, 1999, 168 p.
13. BĂRSĂNESCU, Ş. Unitatea pedagogică ca ştiință. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998, 380 p.
14. BÂRLIBA, M.C. Paradigmele comunicării. Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1987, p.
15. BÂRZEA, C. Arta şi ştiința educației. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1995, 218 p.
16. BIRKENBIHL,V. F. Antrenamentul comunicării sau arta de a ne înțelege. Bucureşti, Ed. Gemma pres, 1998. 28 p.
17. BOCOŞ, M. Teoria şi practica cercetării pedagogice. Cluj-Napoca, Casa Cărții de Ştiință, 2003, 287 p.
18. BOLBOCEANU, A. Comunicare cu adultul şi dezvoltare cognitivă: aspecte etative. Chişinău: Institutul de Ştiințe ale Educației, 2003, 118 p.
19. BOLBOCEANU, A. Suflete instituționalizate. În: Didactica Pro..., Revistă de teorie şi practică educațională, nr.2 (24), 2004, p.51-53.
20. BOLBOCEANU, A.. Experimentul demonstrativ în structura prelegerii universitare. În: Materialele Conferinței Ştiințifice Internaționale „Calitatea formării specialiştilor în învățământul superior: strategii, forme, metode", Tipografia Universității de Stat "Alecu Russo" din Bălți, 2005, V.1, p. 145-148.

21. BONNIOL, J.- J. et VIAL, M.*Les modeles de l'evaluation*. De Boeck Universite, Paris – Bruxelles, 1997, 168 p.
22. BOUGNOUX, D. Întroducere în ştiinţele comunicării. Iaşi, Polirom, 2000, 160 p.
23. BOUILLERCE, Br. ROUSSEAU, Fr. Cum să ne motivăm. Iaşi, Ed. Polirom, 2000, 152 p.
24. BUCUN, N. MUSTEAŢĂ, S. GUŢU, VI. et. al, Bazele ştiinţifice ale dezvoltării invăţământului în Moldova. Chişinău, Ed. Prometeu, 1997, 399p.
25. CADRUL EUROPEAN COMUN DE REFERINŢĂ PENTRU LIMBI: învăţare, predare, evaluare. Chişinău, Tipografia Centrală, 2003, 204 p.
26. CALLO, T. Educaţia comunicării verbale. Chişinău, Ed. Litera, 2003, 148 p.
27. CALLO, T. Funcţiile instructiv – formative ale situaţiei de vorbire in procesul comunicării didactice. Teză de doctor in pedagogie. Chişinău, Institutul de Ştiinţe Pedagogice şi Psihologice, 1997, 159 p.
28. CALLO, T. Principiul politeţii al interacţiunii prin limbaj. In: Dimensiunea spirituală a comportamentului civilizat, Chişinău, Ed. Universitatea Pedagogică de Stat „ I. Creangă", 2002, p.311-313.
29. CĂLIN, M. Filozofia educaţiei. Bucureşti, Ed. Aramis, 2000, 144 p.
30. CĂLIN, M. Limbajul teoriei educaţiei ca limbaj epistemologic. In: Teoria educaţiei. Fundamentarea epistemică şi metodologică a acţiunii educative. Bucureşti: Ed. All, 1996, p. 51-62.
31. CĂLIN, M. Procesul instructiv-educativ. Instruirea şcolară – analiză multireferenţială. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, R.A.,1995, 280 p.
32. CĂLIN, M.C. Teoria şi metateoria acţiunii educative. Bucureşti, Ed. Aramis, 2003, 207 p.
33. CEMORTAN, S. Bazele psiho-pedagogice ale activităţii verbal-artistice a copiilor de vârstă preşcolară: Autoreferatul tezei de doctor habilitat în pedagogie. – Chişinău: 1996.
34. CERGHIT, I. NEACŞU, I. NEGREŢ-DOBRIDOR, I. et. al, Prelegeri pedagogice. Iaşi, Ed. Polirom, 2001, 230 p.
35. CERGHIT, I. NEACŞU, I. et. al, Sisteme de instruire alternative şi complementare. Structuri, stiluri, strategii. Bucureşti, Ed. Aramis, 2002, 312 p.
36. CHARLES, U. Persuasiunea. Receptare şi responsabilitate. Iaşi, Ed. Polirom, 2003, 504 p.
37. CIOBANU, O. Comunicare didactica, A.S.E., Bucureşti, 2003, 132 p.
38. COJOCARU, M., PAPUC, L., SADOVEI, L., Teoria şi metodologia instruirii. Ghid metodologic. Chişinău, UPS. „I. Creangă", 2006, 84 p.
39. COLWELL, P. Cheia succesului. Iaşi, Ed. Polirom, 2003, 176 p.
40. CONCEPŢIA Educaţiei în Republica Moldova. Chişinău, Editura Lyceum, 2000, 36 p.

41. COPILU Dm., COPIL V., DĂRĂBĂNEANU I., Predarea-învățarea-evaluarea pe bază de obiective curriculare de formare. Manual de autoinstruire pentru profesori. Ed. Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 2002, 184 p.
42. COSMOVICI, A. Psihologie generală. Iaşi, Ed. Polirom, 1996, 253 p.
43. COSMOVICI, A., IACOB, L. Psihologie şcolară. Iaşi, Ed. Polirom, 1998, 304 p.
44. CREȚU, C. Psihopedagogia succesului. Iaşi, Ed. Polirom, 1997, 270 p.
45. CRISTEA, S. Dicționar de pedagogie. Chişinău-Bucureşti, Grupul Editorial Litera, 2000, 398 p.
46. CRISTEA, S. Fundamentele ştiințelor educației. Teoria generală a educației. Chişinău, Grupul Editorial Litera, 2003, 240 p.
47. CRIŞAN, Al., GUȚU, VL. Proiectarea curriculum-ului de bază. Ghid metodic.Chimişlia, TIPCHIM, 1996, 128 p.
48. CUCOŞ, C. Pedagogie. Iaşi, Ed. Polirom, 2002. 462 p.
49. DAFINOIU, I. Personalitatea. Metode calitative de abordare. Iaşi, Ed. Polirom, 2002, 244 p.
50. DAVE, R. Fundamentele educației permanente. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1990, 348p.
51. DAVID, D. Limbă şi cultură. Timişoara, Ed. Facla, 1980, 267 p.
52. DEVITT, M. STERELNY, K. Limbaj şi realitate (O introducere in filozofia limbajului). Iaşi, Ed. Polirom, 2000. 303 p.
53. DEWEY, J. Fundamente pentru o ştiință a educației. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1992. 376 p.
54. DINU, M. Comunicarea – repere fundamentale. Bucureşti, Ed. ALGOS, 1999, 363 p.
55. DOSPINESCU, V. Semiotică şi discurs didactic. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998, 412 p.
56. DOSPINESCU, V. Semne şi cunoaştere în discursul didactic. Iaşi, Ed. Junimea, 1998, 240 p.
57. DRAGU, A. Structura personalității profesorului. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1996, 285 p.
58. DUCROT, O. SCHAEFFER, J. M. Noul dicționar enciclopedic al ştiințelor limbajului. Bucureşti, Ed. Babel, 1996, 530p.
59. DUMITRU, Gh . Comunicare şi învățare. București, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998, 256 p.
60. DUȚU, M. Educația şi problemele lumii contemporane. Bucureşti,Ed. ALBATROS, 1989,157 p.
61. EZECHIL, L. Comunicarea educațională în context şcolar. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 2002, 184 p.
62. FILIPAŞ E., Z. Retorică şi semnificație, Ed.Paideia, 1993, 292 p.
63. FRYER, M. Predarea şi învățarea creativă. Chişinău, Editura Uniunii Scriitorilor, 2004, 148 p.
64. GAGNE, R., Condițiile învățării, E.D.P. Bucureşti, 1975.

65. GHIDUL STUDENTULUI, Facultatea de Psihologie şi Psihopedagogie specială, Ed. UPS „I. Creangă", Chişinău 2004, 85 p.
66. GHIDUL STUDENTULUI, Facultatea de Istorie şi Etnopedagogie, Ed. UPS „I. Creangă", Chişinău, 2004, 54 p.
67. GHIDUL STUDENTULUI, Facultatea de Pedagogie, Ed. UPS „I. Creangă", Chişinău, 2004, 58 p.
68. GHIDUL STUDENTULUI, Facultatea de Filologie, Ed. UPS „I. Creangă", Chişinău, 2004, 86 p.
69. GHIDUL STUDENTULUI, Facultatea de Limbi şi Literaturi străine, Ed. UPS „I. Creangă", Chişinău, 2004, 94 p.
70. GHIDUL STUDENTULUI, Facultatea de Informatică şi Tehnologii informaționale în instruire, Ed. UPS „I. Creangă", Chişinău, 2004, 68 p.
71. GOLU, P. Învățare şi dezvoltare. Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1989, 218 p.
72. GUȚU, Vl. (coord.), Teoria şi metodologia curriculum-ului universitar. Chişinău, CEP USM, 2003, 234 p.
73. GUȚU, VI. Modelul universitar de formare inițială a cadrelor didactice: Repere conceptuale diagnostice şi prospective. In: Studentul – viitor profesor față-n față cu şcoala. Chişinău, Centrul Educațional Pro Didactica, 2003, p. 9-16.
74. GUȚU VL., MURARU E., DANDARA O., Proiectarea standardelor de formare profesională inițială în învățământul universitar, Ghid metodologic, Chişinău, CE USM, 2003, 86 p.
75. HABERMAS, J. Conştiință morală şi acțiune comunicativă. Bucureşti, Ed. All, 2000, 184 p.
76. HABERMAS, J. Cunoaştere şi comunicare. Bucureşti, Ed. Politică, 1983, 316 p.
77. HAINAUT, L. D. Programe de invățămînt şi educație permanentă. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1981, 302 p.
78. HILL, N. STONE, W.C. Succesul şi atitudinea. Bucureşti, Ed. Curtea Veche, 2002, 304 p.
79. HORKINS, D. AINSCOW, M.,WEST, M. Perfecționarea şcolii într-o eră a schimbării. Chişinău: Ed. Prut Internațional, 1998, 256 p.
80. IACOB, L. Comunicare didactică. În: Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice, Iaşi, Ed. Polirom, 1998, 318 p.
81. IACOB, L. Comunicarea in context educativ şi didactic. În Revista *Didactica Pro*..., Chişinău: 2004, nr.2 (24), p.32-38.
82. IONEL, V. Pedagogia situațiilor educative. Iaşi, Editura Polirom, 2002, 180 p.
83. IONESCU, M. Didactica modernă. Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1995, 228 p.
84. IONESCU–RUXĂNDOIU, L. Conversația. Structuri şi strategii: sugestii pentru o pragmatică a românei vorbite. Bucureşti, A.L.L. Educațional, 1995, 99 p.
85. IONESCU-RUXĂNDOIU, L. Limbaj şi comunicare. Bucureşti, ALL Educațional, 2003, 109 p.
86. IONESCU, M., RADU, I. (coord.), Didactica modernă, ed. A II-a, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 2001

87. IUCU, R. B., PÂINIŞOARĂ, I. O. Formarea personalului didactic. Bucureşti, Ed. Ministerul Educaţiei Naţionale, 2000, 15 p.
88. JINGA I., ISTRATE E. (Coord.) Manual de Pedagogie. Manual destinat studenţilor de la DPPD din cadrul MAN, Bucureşti, Editura ALL Educaţional S.A, 1998, 463 p.
89. JOIŢA, E. Eficienţa instruirii: Fundamente pentru o didactică praxiologică. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998, 300 p.
90. JOIŢA, E. Pedagogia – ştiinţă integrativă a educaţiei. Iaşi, Ed. Polirom, 1999, p.77-97.
91. JUNG C., Puterea sufletului, Ed. Anima, Bucureşti, 1994.
92. LARRY, K. Secretele comunicării. Bucureşti, Ed. Amaltea, 1999, 160 p.
93. LOHISSE, J. Comunicarea. De la transmiterea mecanică la interacţiune. Iaşi, Ed. Polirom, 2002, 200 p.
94. MACAVEI, E. Pedagogie. Teoria educaţiei .Bucureşti, Ed. Aramis, 2001, 352 p.
95. MANUAL DE DEZBATERI ACADEMICE. Comunicare, rerorică, oratorie. Iaşi, Ed. Polirom, 2002, 271 p.
96. MARCUS, S. GHERGHINESCU, R. Competenţa didactică. Bucureşti: Ed. ALL, 1999.173 p.
97. MARIN V., Stilistica şi cultivarea vorbirii, Ed. Ştiinţa, Chişinău, 1995, 178 p.
98. MACAVEI, El. Pedagogie. Teoria educaţiei. Aramis, Bucureşti, 2001, 268 p.
99. MATTELART, A. MATTELART, M. Istoria teoriilor comunicării. Iaşi, Ed. Polirom, 2001, 176 p.
100. MÂNDÂCANU, V. Bazele tehnologiei şi măiestriei pedagogice. Chişinău, Ed. Liceum, 199, 358 p.
101. MÂNDÂCANU ,V. Etica pedagogică. Chişinău, Ed. Liceum, 1998, 190 p.
102. MICLEA, M. Psihologie cognitivă. Iaşi, Ed. Polirom, 2003, 344 p.
103. MIEGE, B. Societatea cucerită de comunicare. Iaşi, Ed. Polirom, 2000., 238 p.
104. MINDER, M., Didactica Funcţională, obiective, strategii, evaluare, Chişinău, Cartier educaţional, 2003, 340 p.
105. MITROFAN, N., Aptitudinea pedagogică, Bucureşti, Ed. Academiei, 1988, 216 p.
106. MOISE, C. , COZMA, T. , Reconstrucţie pedagogică, Ed. Ankarom, Iaşi,1996
107. MONTEIL, J-M. *Educaţie şi formare. Perspective psihosociale*. Iaşi, Editura Polirom, 1997, 197 p.
108. MORĂRESCU M., Structurarea semantică a limbajului, Chişinău, 1999, 106 p.
109. MOSCOVICI S., Psihologia socială a realţiilor cu celălat, Ed. Polirom, Iaşi 1998, 245 p..
110. MURARU, E. DANDARA, O. Corelarea standardelor de formare iniţială şi continuă a cadrelor didactice. In: Politici educaţionale în domeniul formării continue a cadrelor didactice şi manageriale din învăţământul preuniversitar. Chişinău, Centrul Educaţional Pro Didactica, 2003, p. 38-45.

111. MUREŞAN, V. Competenţa pedagogică in activitatea didactică şi extradidactică. Timişoara, Ed. Mitron, 1997, 122 p.
112. NEACŞU, I. Instruire şi dezvoltare. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998, 315 p.
113. NECULAU, A. Cultură şi personalitate. Bucureşti, Ed. Militară, 1991, 296 p.
114. NEGURĂ, I. Condiţiile eficienţei învăţării în grup, În: Cîmpul social.(coord.) Şleahniţchi M., Chişinău, Ştiinţa, 1996, 244 p .
115. NEGURĂ, I. PAPUC, L, PÂSLARU, VI. Curriculum psihopedagogic universitar de bază. Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă", Chişinău, 2000, 174 p.
116. NICOLA, I. Tratat de pedagogie şcolară. Bucureşti, Ed. Aramis, 2003, 575 p.
117. NICOLA G., Comunicare didactică şi creatologie, Sibiu, Psihomedia, 2004, 183 p.
118. PAPUC, L., Epistemologioa şi praxiologia curriculumului pedagogic universitar. Studiu monografic. Chişinău, F.E.P. „Tipografia Centrală", 2005, 207 p.
119. PAPUC, L., COJOCARU, M., SADOVEI, L., RURAC, A. Teoria educaţiei. Suport de curs, Chişinău, Ed. Reclama, 2006, 150 p.
120. PAPUC, L., COJOCARU, M., SADOVEI, L., Teoria educaţiei. Ghid metodologic. Chişinău, Ed. Reclama, 2006, 60 p.
121. PÂINIŞOARĂ, I.-O. Comunicarea eficientă. Iaşi, Ed. Polirom, 2004, 220p.
122. PÂSLARU, Vl. Principiul pozitiv al educaţiei. Chişinău, Ed. Civitas, 2003, 320 p.
123. PÂSLARU, Vl. Reconceptualizarea formării personalului din învăţământul preuniversitar. In: Politici educaţionale in domeniul formării continue a cadrelor didactice şi manageriale din invăţământul preuniversitar. Chişinău, Centrul Educaţional Pro Didactica, 2003.
124. PÂSLARU, Vl., (coord.), et al., Limba şi Literatura Română, Curriculum pentru învăţământul liceal (clasele a Xa – a XII-a), Chişinău, 2006 , 52 p.
125. PÂSLARU, Vl., PAPUC, L., NEGURĂ, I., ZBÂRNEA, A., et al., *Construcţie şi dezvoltare curriculară/Cadru teoretic.* - Ch.: Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală", 2005, 176 p.
126. PÂSLARU, Vl., PAPUC, L., NEGURĂ, I., ZBÂRNEA, A., et al., *Construcţie şi dezvoltarea curriculară / Ghid metodologic.* - Ch.: Î.S. F.E.-P. „Tipografia Centrală", 2005, 172 p.
127. PATRAŞCU, D. Formarea paradigmelor pedagogice şi asigurarea lor tehnică. In: Conferinţa Internaţională „Ştefan Lupaşcu – 2000". Chişinău,Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă", 2001, V.II, p. 214-218.
128. PATRAŞCU, D., Tehnologii educaţionale, Chişinău, Ed. Tipografia Centrală, 2005, 630 p.
129. PATRAŞCU, D. PATRAŞCU, L. MOCRAC, A. Metodologia cercetării şi creativităţii psihopedagogice. Chişinău, Ed. Ştiinţa, 2003, 252 p.
130. PATRAŞCU, D. et. al., Manual pentru formarea profesorului. Chişinău, Tipografia centrală, Forma editorial poligrafică, 107 p.

131. PEASE, Al. GARNER, Al. Limbajul vorbirii. Bucureşti, Polimarc, 1994, 143 p.
132. PERETTI, A. Educaţie în schimbare. Iaşi, Ed. Spiru Haret, 1996, 231 p.
133. PERETTI, A. LEGRAND, J. A. BONIFAIE, J. Tehnici de comunicare. Iaşi, Ed. Polirom, 2001, 392 p.
134. PETER, V. KAREN, V. Handshake, a course in communication. London: Oxford University Press, 1996, 176 p.
135. PETRU I., Logică şi educaţie, Ed. Junimea, Iaşi, 1994, 191p.
136. PLATON, C. Elaborarea chestionarelor de evaluare a calităţii în învăţământul universitar. În: Didactica Pro..., nr.3 (19) 2003, p. 31-36.
137. POPESCU, D. Arta de a comunica. Bucureşti, Ed. Economică, 1998, 287 p.
138. POPESCU–NEVEANU, P., CREŢU, T., Comunicativitatea ca dimensiune definitorie a aptitudinilor didactice, În: Revista de psihologie, nr.9, Bucureşti, 1982, p.36- 38.
139. POPESCU, V.V. Dimensiuni esenţiale în ştiinţele educaţiei. Bucureşti, Ed. Printech, 2000, 182 p.
140. PRUTIANU, Şt. Antrenamentul abilităţilor de comunicare, Iaşi, Polirom, 2004, 288 p.
141. PRUTIANU, Şt. Manual de comunicare şi negociere în afaceri. Iaşi, Polirom, 2000, 328 p.
142. REBOUL, A. MOESCHLER, A. Pragmatica, azi. Cluj, Ed. Echinox, 2001, 214 p.
143. ROBERTS, K,., HUNT, D., New York, Organizational Behavior, PWS – Kent Oublisching Company, 1991.
144. ROVENTSA-FRUMUŞANI, D. Semiotica discursului ştiinţific. Bucureşti, Ed. Ştiinţifică, 1995, 127 p.
145. SADOVEI L., Prelegerea – formă de expunere sau de comunicare a cunoştinţelor. În: Analele ştiinţifice ale doctoranzilor şi competitorilor. Probleme actuale ale ştiinţelor umanitare, Vol. VI, Chişinău 2006, p.59-66.
146. SAGOIAN E., Dezvoltarea culturii comunicative a profesorului în condiţiile şcolii contemporane, Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie , Chişinău, 2005, 24 p.
147. SALADE, D. Dimensiuni ale educaţiei. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 1998, 230 p.
148. SAVATER, F. Curajul de a educa. Chişinău: Ed. A RC, 1997, 216 p.
149. SĂLĂVĂSTRU, C. Logică şi limbaj educaţional. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 1994, 312 p.
150. SĂLĂVĂSTRU, D. Psihologia educaţiei. Iaşi, Polirom, 2004, 287 p.
151. SCHNADELBACH, H. MARTENS, E. Filozofie. Curs de bază. Bucureşti, Ed. Ştiinţifică. 656 p.
152. SHAPIRO, D. Conflictele şi comunicarea. Chişinău, Ed. ARC, 1998, 320 p .
153. SILISTRARU, N. Dinamica şi funcţionalitatea dimensiunilor educaţiei. Chişinău, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă”, 2001, 226 p.

154. SILISTRARU, N. Utilizarea unui limbaj pedagogic. In: Bilanțul activității științifice a USM. Chișinău, 2000, p. 216-217.
155. SLAMA-CAZACU, T. Psiholingvistica – o știință a comunicării. Bucureşti: Ed. ALL Educațional, 1999, 825 p.
156. STANCU, Ş. Relații publice şi comunicare. Bucureşti, Ed. Teora, 2000, 144 p.
157. STANTON, N. Comunicarea. Bucureşti, Ed. Societatea Ştiință, Tehnică S.A., 1995, 318 p.
158. SULLIVAN O', HARLEY T., SAUNDERS J. Concepte fundamentale din ştiințele comunicării şi studiile culturale. Iaşi, Ed. Polirom, 2001. 392 p.
159. ŞCHIOPU, U. Dicțiopnar de Psihologie. Bucureşti: Ed. Babel, 1997, 740 p.
160. ŞOITU, L. Comunicare şi acțiune. Iaşi, Ed. Institutul European, 1997, 174p.
161. ŞOITU, L. Pedagogia comunicării. Bucureşti, Ed. Didactică şi Pedagogică, 2001. 224 p.
162. ŞOITU L., Retorică audio-vizuală, Ed. Cronica, Iaşi, 1993, 240 p.
163. ŞOITU, L. GÂRLEANU, D. et. al, Comunicare şi educație. Iaşi, Ed. Spiru Haret, 1996, 206 p.
164. ŞTEFAN, M.. Teoria situațiilor educative. Bucureşti, Ed. Aramis, 2003, 208 p.
165. VĂIDEANU, G. Educația la frontiera dintre milenii. Bucureşti, Editura Politică, 1988, 328 p.
166. VĂIDEANU, G. Pedagogie. Ghid pentru profesori. Vol.II. Iaşi, Ed. Universității „Al. I. Cuza", 1986, 385 p.
167. WALTHER, G. Influența limbajului pozitiv. Bucureşti, Ed. Curtea Veche, 2003, 283 p.
168.
169. ZBÂRNEA, A., Teleologia curriculumului psihopedagogic universitar la modulul „Profesor de pedagogie". Autoreferat al tezei de doctor în pedagogie / Institutul de Ştiințe ale Educației, 2002, 24 p.
170. ZLATE, M. Psihologia mecanismelor cognitive. Iaşi: Polirom, 1999. 523 p.
171. ГОЛОВИН, Б. Основы культуры речи. Москва: Высшая школа, 1988, 320 с.
172. ДРИДЗЕ, Г. Организация и методы лингвосоциологического исследования массовой коммуникаций. Москва: Изд-во МГУ, 1979, 281 с..
173. КАЛИК, В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. М. Просвещение, 1987, 190с.
174. КАН-КАЛИК, В. А. НИКАНДРОВ, Н. Д. Педагогическое творчество. Москва, Педагогика, 1990, 114 с.
175. КУКУШИН, В. Общие основы педагогики. Ростов н- Д., Изд-во центр МарТ, 2002, 218 с.
176. ЛЕОНТЕВ, А. Основы теории речевой деятельности. Москва, Наука, 1974, 318 с.
177. ЛЕОНТЕВ, А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Просвещение, 1969, 214 с.
178. ЛУРИЯ, А.П. Высшие корковые функции человека. Москва: Наука, 1962, 432 с.

179. ПАССОВ, Е. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. Москва:Просвещение. 1985, 208 с.
180. ПОВАЛЯЕВА, М. Педагогическая диагностика и коррекция речи. Ростов н-Д: Изд-во РГПУ, 1997.
181. СТАНИСЛАВСКИЙ К. С.. Начало сезона//Статьи, речи, беседы, письма/Сост. Г. Кристи, Н. Чушкин, - М., 1953.
182. СУХОМЛИНСКИЙ, ВА. *Сто советов учителю*. К.: Рад.школа, 1984, 254с
183. ЗЯЗЮН И., КРИВОНОС И., ТАРАСЕВИЧ Н., и др., под ред. Зязюна И., Основы педагогического мастерства, Изд. Просвещение, М. 1989, 298 с.
184. ЩЕРБА, Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Ленинград, 1974, 428 с.

ANEXA 1. **Instrumentar de cercetare**

Chestionar 1.

	Itemi	Foarte b. 5	Bine 4	Sufici ent 3	Puțin 2	Deloc 1
1.	Pot construi un mesaj didactic operînd cu semnificațiile limbajului de specialitate					
2.	Pot să-mi exprim liber opinia în legătură cu un subiect cunoscut la seminarul de pedagogie sau psihologie					
3.	Am capacitatea de asculta activ un interlocutor					
4.	Din conversatiile colegilor pot deduce ponderea fiecărui tip de comunicare în argumentarea unui subiect					
5.	Pot formula diverse tipuri de întrebări adecvate unei unități de instruire					
6.	Îmi autoevaluez comportamentul comunicativ şi sunt motivat intrinsec pentru dezvoltarea competențelor de comunicare					
7.	Pot caracteriza principiile comunicării didactice					
8.	Stiu să adaptez continutul mesajului în funcție de interlocutor					
9.	Pot ilustra şi explica feed- back-ul optim (inclusiv consecințele acestuia) prin exemplul unei activități didactice desfaşurate în clasă					
10	Pot iniția un subiect de dezbatere cu colegii/elevii ținând cont de factorul timp.					

Chestionar 2.

1. Ce înțelegeți prin comunicarea didactică?
2. Ce înțelegeți prin feed back?
3. Competenta de comunicare, după părerea mea, trebue să includă următoarele componente (elemente) :
4. Ați aplicat feed-forward-ul în activitatea de predare?
5. Considerați că practica pedagogică este sificientă pentru dezvoltarea competenței de comunicare didactică?
6. Prin practica pedagogică primiți sprjin suficient pentru dezvoltarea competenței de comunicare?
7. Numiți cursurile prin care credeți că se formează competența de comunicare.
8. Considerați cursurile predate sificiente pentru formarea comptenței de comunicare didactică?

Chestionar 3.

1. Este mai greu să asculți decît să vorbeşti?
2. A auzi este sinonimul cuvîntului a asculta?
3. Puteți asculta atent orice informație?
4. „A asculta" şi a „auzi" sunt cuvinte sinonime?
5. Barierele din procesul de ascultare constituie o problemă pentru desfăşurarea comunicării eficiente?
6. Considerați ascultarea o capacitate ce poate fi dezvoltată ?
7. Credeți că recepționarea conținutului didactic depinde în cea mai mare măsură de prezentarea informației de către cadrul didactic?
8. Doriți să participați la un curs ce va urmări cu precădere formarea ascultării active?

Anexa 2 A. **Criterii de realizare a CCD pe coordonata discursivă**

Dimensiunea cognitivă					Dimensiunea retorică				
Demersuri discursive	Indicatori de Performanță	Grila de evaluare (descriptori)			Demersuri discursive	Indicatori de Performanță	Grila de evaluare (descriptori)		
		Nivel înalt 3 puncte	**Nivel mediu** 2 puncte	**Nivel scăzut** 1 punct			**Nivel înalt**	**Nivel mediu**	**Nivel scăzut**
Definirea conceptelor Descrierea Argumentarea Repetiție Demonstrație Exemplificare	Precizie/rigoare Exactitate Accesibilitate Ordonarea logică Validitate Completitudine Sistematizare Coerența Acceptabilitate Persuadare rațională Verosimilitudine Conotație Intensitate Calitate Multidisciplinaritate Flexibilitate Comprehensiune				Selectarea vocabularului Diversificarea lexicală Respectarea formelor gramaticale Respectarea sintaxei Ameliorarea stilului Persuadare afectivă	Fluiditate Elevanță Nuanțare semantică Corectitudine semantică Evitare de cacofonii, pleonasme, tautologii, alte asociații/repetări neplăcute de sunete Raportare la reguli gramaticale (timp, mod, numeral, etc.) Construcție și înlănțuire a frazelor Exprimare succintă, laconică Sincronizare a limbajelor paraverbal/ nonverbal / verbal			

Anexa 2 B. **Criterii de realizare a CCD pe coordonata relațională**

Dimensiunea motivațională					Dimensiunea conversațională				
Demersuri relaționale	Indicatori de performanță	Grila de evaluare (descriptori)			Demersuri relaționale	Indicatori de performanță	Grila de evaluare (descriptori)		
		Nivel înalt 3 puncte	**Nivel mediu** 2 puncte	**Nivel scăzut** 1 punct			**Nivel înalt**	**Nivel mediu**	**Nivel scăzut**
Provocarea interesului Stimularea activității intelectuale Sensibilizarea elevilor Catalizarea (orientarea/modificarea) în plan acțional Modelarea relațiilor afective Exprimarea habituală (atitudinală)	Strategia utilizată Reacția la stimuli (stimulantă-redundantă) Impresionare, convingere afectivă Rapiditatea acțională Ritmul de acceptare a sarcinii Pesuadare afectivă Limbajele para- şi nonverbal				Declanşarea interacținii Gestionarea schimurilor interpersonale Adresarea întrebărilor Alternarea repliicilor Colaborarea (conlucrarea) Cooperarea Crearea oportunităților permanente de retroacțiune Influențarea implicită şi explicită a elevului	Strategia de selectare şi debutare a metodei Reguli şi norme pedagogice Ponderea tipurilor de întrebări Stimul – răspuns Interdependența pozitivă (formă de relații) Participarea activă (învățarea axată pe sarcini) Principiul circularității Ascultarea activă			

Anexa 3. **Fişa de evaluare a calităţii predării din perspectiva CCD (pentru studenţii stagiari la etapa iniţială).**

FIŞA DE EVALUARE

a calităţii predării din perspectiva CCD.

Profesor_____Disciplina _____Data_____

Chestionarul cuprinde afirmaţii care descriu calitatea de predare a profesorului.

Pentru fiecare afirmaţie marcaţi din scala de evaluare atributul care caracterizează cel mai bine activitatea de predare.

		Foarte slab	Slab	Bine	Foarte bine	Exel.
1	Efortul pentru sporirea accesibilităţii predării:					
2	Claritatea exprimării:					
4	Abilitatea de a prezenta explicaţii alternative:					
5	Utilizarea exemplelor şi ilustraţiior:					
6	Calitatea întrebărilor adresate:					
7	Armonizarea comunicării vrbale/para-/nonverbale:					
8	Încurajările oferite pentru a se exprima liber:					
9	Răspunsurile la întrebările elevilor:					
10	Disponibilitatea de a oferi elevilor ajutor suplimentar:					
11	Folosirea echilibrată a timpului în cadrul orei:					
12	Încurajarea profesorului dacă elevii au învăţat:					
13	Cantitatea de informaţie oferită şi fixată de elevi:					
14	Utilizarea tehnicilor de evaluare şi apreciere:					
15	Conţinuturile au fost adecvate ca dificultate:					
16	Claritatea formulării sarcililor de învăţare:					
17	Provocarea intelectuală oferită:					
18	Receptivitatea profesorului la opiniile elevilor:					
19	Entuziasmul profesorului în predare:					
20	Apriciaţi calitatea predării profesorului:					

Anexa 4. **Fişa de evaluare a calităţii predării din perspectiva CCD (pentru studenţii stagiari la etapa de calificare profesională).**

.....

Numele de familie, prenumele facultatea specializarea

1. Am utilizat metode

Tradiţionale	Moderne

2. Ponderea modului de instruire a elevilor în cadrul lecţiei a constituit (%). Enumeraţi activităţile de învăţare (metode sau sarcini) propuse pentru fiecare categorie:

Individual	În grup	Frontal

3. Accentul pe activităţile _____(indicaţi modul de instruire evaluat cu cel mai înalt procent) a rezultat din considerentele:

-.....

-..... etc.

4. Activitatea mea de predare (explicaţii, demonstraţii, relatări şi interpretări de evenimente) a fost reflectată desfăşurat în scenariul proiectului didactic (%):

Da	Uneori	Nu

5. Predarea informaţiei noi a implicat:

Metode ale învăţării prin descoperire -... - ...	Metode expozitive

6. În proiectarea etapei lecţiei „prezentarea informaţiei noi” am ţinut cont de respectarea unor variabile ale discursului didactic în măsura:

Variabile ale discursului didactic	**%**
Să utilizez fraze cît mai scurte, în medie 18-20 de cuvinte	
Să folosesc cuvintele pe înţelesul elevilor	
Să evit clişeele verbale (aşadar, deci, ... – continuaţi şirul)	
Să evit repetările inutile de fraze sau cuvinte, precum: (exemple)	
Să utilizez preponderent expresii afirmative (exemple de transpunere a expresiei negative în pozitivă: nu voi permite – vom încerca o altă abordare; nu vorbi la lecţie - fii atent la mesaj etc)	
Să respect o logică şi continuitate a ideilor	
Să influenţez atitudinile elevilor prin conţinuturile textelor din manual	
Să valorific conţinuturile curriculare prin strategii de argumentare	
Să reprogramez discursul în funcţie de intervenţii contextuale	
Să confer sens noţiunilor prin limbajul de specialitate, utilizînd operaţii de reformulare parafrastică, fără a îngreuia înţelesul (descrieţi o situaţie cînd elevii n-au înţeles din cauza limbajului suprasolicitat de termeni şi explicaţia sau interpretarea ce a urmat)	

7. Am realizat etapa proiectului didactic „capatarea atenției” prin corelația:

Subiectul lecției	Modalitatea de captare a atenției	Comportamente urmărite şi rezultate

8. Descrieți etapizat desfăşurarea unei metode interactiv-creative după modelul:

Metoda RICP (rezumînd, întrebînd, clarificănd, precizînd)

Nr.	Activitatea profesorului	Activitatea elevului	Strategii didactice (mijloace, procedee, tehnici integrate în metodă)	Comportamente în dezvoltare a elevilor
1.	Enunță obiectivul activității	Ascultă		
2..	Descrie metoda - desenează varianta de organizare a grupurilor	Ascultă activ	Tabla	Ascultare activă
3.	Organizează grupurile	Se împart şi formează grupuri	Numărare de la 1-4	Toleranță Motivație Comunicare prin gesturi
4	Oferă fişa cu descrierea rolului	Citesc, se familiarizează cu funțiile rolului	Fişe individuale (sau la grup)	Abilități de lecturare şi înțelegere
Etc.				

9. Descrieți o situație cînd ați reuşit să soluționați conflictul declanşat la rezolvarea unei sarcini în activitatea de grup a elevilor.

10. Atunci cînd dsicuțille sau conversațiile proiectate au stagnat, am putut declanşa interacțiunea în grupul şcolar prin:

11. Stările de gălăgie, lipsă de motivare pentru lecții a elevilor, în opinia mea, sînt provocate sau rezultate de:

-.....
..... etc

12. Enumerați trăsăturile individuale (personale) ce au determinat calitatea predării Dvs. (carisma tactul pedagogic, vocația, dăruirea, prestigiul).

Evaluarea ***calității predării în procesul de realizare a stagiului didactic de calificare profesională*** mi-a permis să evidențiez următoarele direcții în pregătirea inițială:

- (mai mult accent pe....)
-

Anexa 5. **Programul de training "Ameliorarea/perfecţionarea CCD"**

Şedinţa 1	Scop: formarea competenţei de ascultare activă Obiective: - recunoaşterea tipurilor de ascultare activă - exersarea tehnicilor de formare a ascultării active - estimarea calităţii ascultării - elaborarea tehnicilor de ascultare activă pentru elevi	**Ascultarea activă** - Forme ale falsei ascultări - Cauze ale neascultării - Tehnici de formare a ascultătorului activ - Evaluarea/autoevaluarea ascultării active.
Şedinţa 2	Scop: utilizarea limbajului paraverbal Obiective: - codificarea elementelor prozodice; - antrenarea capacităţilor de pronunţie corectă; - educarea respiraţiei şi a vocii - Însuşirea tehnicii respirator-articulatorii - Cunoaştrerea regulilor logicii vorbirii; - Marcarea cadenţelor verbale prin pauze, - Interpretarea semnelor de punctuaţie a textului didactic. - Antrenarea tempoului şi ritmului.	**Comunicarea paraverbală** - Vocea: tonul, volumul, ritmul vorbirii, intensitatea, intonaţia, accentul - Tăcerile, pauza - Respiraţia - Tehnici respirator-articulatorii
Şedinţa 3	Scop: utilizarea limbajului nonverbal în activitatea didactică Obiective: - stabilirea corelaţiei comunicare nonverbală-influenţă antipersonală; - decodificarea limbajului nonverbal; exersarea tehnicilor de formare a comportamentului nonverbal;	**Comunicarea nonverbală** - Gesturile - Mimica - Privirea - Poziţia corpului - Atingerea - Zîmbetul - Limbajul ţinutei
Şedinţa 4	Scop: facilitarea comunicării empatice a cadrului didactic - Acceptarea necondiţionată; - Eliminarea empatică a erorilor în răspunsul elevilor - Redimensionarea accentului pe construcţii	**Empatia** - Rezonanţa expresiilor empatice-nonempatice - Comunicare nonviolentă - Conţinuturi atitudinale - Persuasiune

	interpersonale - Valorizarea personalității elevului	- Convingere afectivă
Şedința 5	Scop: formarea capacităților oratorice ale cadrului didactic - Integrarea limbajelor paraverbal/nonverbal/verbal în realizarea discursului didactic; - Exprimarea corectă - Selectarea vocabularului - Respectarea normelor gramaticale, ortoepice - Expresivitatea stilistică - Inteligența emoțională - Evitarea ambiguităților, cacofoniilor, cuvintelor-clişee - Influențarea grupului prin vorbire	**Comunicarea verbală orală** - Cuvinte-cheie - Greşeli de exprimare - Norme gramaticale, ortoepice, stilistice - Ponderea limbajelor verbal, para-, nonverbal - Erori - Redundanța
Şedința 6	Scop: dezvoltarea limbajului de specialitate Obiective: - Proiectarea tehnicilor de definire a conceptelor - Stabilirea registrului limbajului de specialitate - Dozarea semantică a informației emițător/receptor - Planificarea/organizarea mesajului; - Descrierea consecutivă a informației	**Discursul didactic** - Bariere ale comunicării didactice - Concepte pedagogice - Registrul limbajului de specialitate - Harta mentală - Strategii discursive
Şedința 7	Scop: - influențarea auditoriului prin raționamente; - amplificarea discursului didactic - stabilirea logicii de argumentare - crearea imaginii adecvate despre auditoriu privind selecția valorilor - adaptarea la interlocutor derivarea raționamentelor	**Argumentarea** - Discursul argumentativ - Persuasiune rațională - Mijloace de argumentare - Credibilitatea şi atractivitatea - Verosimilitudinea argumentării - Demersuri argumentative

Anexa 6. **Proiect al şedinţei de training „Ascultarea activă”**

Motto: „Nu tot ce spune profesorul, elevul aude, nu tot ce aude, - înțelege, nu tot ce înțelege - coincide cu intenția profesorului”

Scop: formarea competenței de a dezvolta la elevi ascultarea activă

Obiective: - informarea asupra teoriei şi metodologiei „ascultării active”

- aplicarea tehnicilor de formare a capacității de a asculta activ

Etape/timp	Paşii formatorului	Activitatea participanților	Strategii didactice			
			Metode	Mijloace	Forme de organizare	Comportamente
I. <u>EVOCARE</u> „Spargerea gheții” – captarea atenției	-Explică desfăşurarea jocului - Dirijează transmiterea şi notarea foilor	- Notează numele şi prenumele - Notează o trăsătură de personalitate specifică - Transmite foia colegului din dreapta şi notează o trăsătură caracteristică colegului pe fiecare foaie primită prin rotație - Face cunoştință cu trăsăturile notate de colegi pe foaia sa	Jocul „Caracteristicile prenumelui”	0,5 foaie (A 4) pentru fiecare participant	Individual/frontal – comunicare rotativă (forma scrisă)	
Enunțarea obiectivelor training-ului	- Analiza maximei ***„Nu tot ce spune profesorul, elevul aude, nu tot ce aude, - înțelege, nu tot ce înțelege - coincide cu intenția profesorului*** - Deduce din maxima propusă problematica training-ului şi anunță obiectivele	- Meditează asupra maximei - Comentează Reflectează asupra scopului şi obiectivelor training-ului	Expunere	Maxima afişată pe tablă	Frontal / oral	
II. <u>REALIZAREA SENSULUI</u> Organizarea jocului	- Oferă instrucțiuni; - Formează grupurile	- Interpretează rolurile de elevi ce nu ascultă (grupul	Joc de rol „Ascultare		3 grupuri formate pe	

		A), elevi ce ascultă atent (grupul B)	activă”		bază de catedre	
	- Inițiază discuții asupra „cauzelor neascultării la lecție”	- Grupul A înregistrează în Anexa 1, Anexa 1 A, 1B. - caracteristicile elevilor ce nu ascultă şi cauze ale neascultării - Grupul B înregistrează în Anexa 2 caracteristicile elevilor ce ascultă şi analizează condiții ale ascultării active din Anexa 2	Discuție	Anexa 1 Anexa 1 A, 1B. Anexa 2, 2 A.	Lucru în grup	
	Concluzionează *„ a comunica eficient cu elevii înseamnă, în primul rînd, a asculta activ”*	Grupul C prezintă şi înregistrează caracteristici ale profesorului care nu ascultă sau ascultă fals		Anexa 3, 3A	Lucru în grup	
III. <u>REFLECȚII ASUPRA SENSULUI</u>	- Propune *analiza* „Strategiilor de formare a ascultătorului activ” *şi elaborarea* strategiilor specifice ariei curriculare de formare a „elevului-ascultător activ”.	Elaborează strategii de formare al „elevului-ascultător activ” specific ariei curriculare.	Conversație	Anexa 7 „Strategii de formare a ascultătorului activ”	Lucru în grup	
	- Analizează strategiile elaborate împreună cu participanții	Analizează strategiile elaborate	Discuții			
	- Propune Anexa 8. „Tehnici de formare a ascultătorului activ”	Adresează întrebări Discută		Anexa 8. „Tehnici de formare a ascultătorului activ”		
	- Evaluarea training-ului	Îndeplinesc fişele de evaluare	Evaluare			

Activităţi de învăţare

1. Caracteristicile elevilor ce nu ascultă

Caracteristicile elevilor ce nu ascultă	Cauze ale neascultării

Anexa 1 A. ***FORME ALE FALSEI ASCULTĂRI***

Simularea — imitarea ascultării veritabile, lăsându-se impresia că toţi sunt chiar foarte atenţi. Falsul ascultător îşi maschează gândurile care nu au nimic în comun cu subiectul prezentat. Se lasă „furat" de gândurile sale, fie pornind de la *ceva* care s-a spus anterior, fie de la început a rămas „surd" la ceea ce se rosteşte în preajma sa.

Statutul de vedetă — care nu-i îngăduie să renunţe la ideile.Tot ce se spune, orice reacţie de dezaprobare, nu are importanţă. Aşteaptă doar momentul pentru a reintra în scenă şi a rămâne cât mai mult. Este un rol vînat şi de elevi şi de profesori.

Ascultarea selectivă — exprimă reacţii numai la judecăţile care prezintă interes. Am putea spune că fiecare individ este un ascultător selectiv. „Cu o ureche" mimează ascultarea până ce aude ceva interesant, cealaltă fiind gata să se blocheze.

Ascultarea de protecţie — când interlocutorul nu vrea să ştie nimic despre acest subiect sau nu mai vrea să afle nimic în plus. Reacţia de protecţie poate fi generată de stările emotive pe care le poate da reascultarea unei povestiri ori conexiunile care le sugerează subiectul pentru cineva, dar poate fi şi o consecinţă a maximei „saturaţii". Urechile nu mai pot asculta conversaţia pe tema notelor proaste, bunăoară. In cazul acesta, dirigintele vorbeşte, iar elevul — de la început — refuză să-l urmărească, oferindu-şi teme cu totul diferite şi mai agreabile pentru sine.

Ascultarea defensivă — ascultătorul intră însă în acţiune îndată ce a fost atacată imaginea personală răspunzînd cu agresiune verbală.

Ascultarea capcană — menită să descopere, cu şiretenie, cuvântul care favorizează atacul. O asemenea ascultare confirmă posibilitatea descrisă de proverbul că „păsările se prind cu laţul, oamenii cu vorbele lor".

Ascultarea insensibilă este proprie auditoriului care nu reţine nimic din ceea ce se spune - nici sub aspectul conţinutului, nici al formei, nici tema, nici implicarea vorbitorului sau a celor prezenţi. Este prezent doar sub aspect fizic.

1 B. ***CAUZE ALE NEASCULTĂRII***

Surplusul de informaţii . Deoarece în mediu ascultăm pe alţii aproximativ 5 ore pe zi, este aproape imposibil să poţi urmări tot. Astfel, fiecare este nevoit să renunţe la ceva. Elevii care sînt îndemnaţi permanent să asculte se simt alarmaţi, deoarece sînt nevoiţi să ignore unele informaţii.

Preocupările personale – obligaţia de a asculta este impusă. Soluţia ar fi : să îndemnăm ascultătorul *„dacă vrea să asculte si dacă poate sa o facă".*

Ritmul gândirii — diferit de cel al rostirii. Psihologii spun că, în vreme ce suntem capabili să urmărim până la 600 de cuvinte pe minut de rostit nu pot fi decât 100—150 (Wolvin, A. şi Coakley, C. G., 1988) ; datorită acestui decalaj interlocutorului îi rămâne timp la dispoziţie pentru evadare.

Presupoziţiile - se întâmplă şi cu o temă despre care presupunem că ştim destul. Regula vorbitorilor de a atrage atenţia de la început asupra noutăţilor pe care le vor exprima, averţizându-şi publicul că ar fi greşit să creadă într-o repetiţie.

Absenţa unui avantaj direct şi imediat — este direct proporţională eficienţa cu interesul. Apropierea unui examen, bunăoară, sporeşte nu numai prezenţa, ci şi ascultarea interesată şi activă.

Lipsa deprinderii de a asculta exprimată prin incapacitatea de a asculta. *A* asculta presupune exerciţii, neputându-se realiza automat. Nu este o funcţie a organismului, ci o rezultantă. Aparent oricine poate asculta, în realitate puţini o fac, pentru că rari sunt aceia care au ştiinţa şi exerciţiul care să creeze abilităţile corespunzătoare.

2. Caracteristicile elevilor ce ascultă eficient

Caracteristicile elevilor ce ascultă	**Condiţii ale ascultării**

Anexa 2 A.

A <u>comunica eficient</u> înseamnă:

- ***respectarea normelor de conduită comunivativă***
- ***a respecta stima de sine a elevului***
- ***a motiva elevul pentru comunicare***
- ***cunoaştere***
- ***a adresa diferite tipuri de întrebări***
- ***a accepta şi a te armoniza cu elevul, nu cu mesajul lui neapărat***
- ***într-o situaţie incertă- nu spune nimic sau mai bine întreabă ceva pentru a preciza***
- ***a fi echilibrat emoţional şi totodată expresiv***
- ***A ASCULTA ACTIV***

3. ***Caracteristici ale profesorului ce ascultă fals***

Caracteristicile ale profesorului ce ascultă fals	**Cauze ale ascultării false**

3 A. ***FORME ALE FALSEI ASCULTĂRI***

Simularea — imitarea ascultării veritabile, lăsându-se impresia că toţi sunt chiar foarte atenţi. Falsul ascultător îşi maschează gândurile care nu au nimic în comun cu subiectul prezentat. Se lasă „furat" de gândurile sale, fie pornind de la *ceva* care s-a spus anterior, fie de la început a rămas „surd" la ceea ce se rosteşte în preajma sa.

Statutul de vedetă — care nu-i îngăduie să renunţe la ideile.Tot ce se spune, orice reacţie de dezaprobare, nu are importanţă. Aşteaptă doar momentul pentru a reintra în scenă şi a rămâne cât mai mult. Este un rol vînat şi de elevi şi de profesori.

Ascultarea selectivă — exprimă reacţii numai la judecăţile care prezintă interes. Am putea spune că fiecare individ este un ascultător selectiv. „Cu o ureche" mimează ascultarea până ce aude ceva interesant, cealaltă fiind gata să se blocheze.

Ascultarea de protecţie — când interlocutorul nu vrea să ştie nimic despre acest subiect sau nu mai vrea să afle nimic în plus. Reacţia de protecţie poate fi generată de stările emotive pe care le poate da reascultarea unei povestiri ori conexiunile care le sugerează subiectul pentru cineva, dar poate fi şi o consecinţă a maximei „saturaţii". Urechile nu mai pot asculta conversaţia pe tema notelor proaste, bunăoară. In cazul acesta, dirigintele vorbeşte, iar elevul — de la început — refuză să-l urmărească, oferindu-şi teme cu totul diferite şi mai agreabile pentru sine.

Ascultarea defensivă — ascultătorul intră însă în acţiune îndată ce a fost atacată imaginea personală răspunzînd cu agresiune verbală.

Ascultarea capcană — menită să descopere, cu şiretenie, cuvântul care favorizează atacul. O asemenea ascultare confirmă posibilitatea descrisă de proverbul că „păsările se prind cu laţul, oamenii cu vorbele lor".

Ascultarea insensibilă este proprie auditoriului care nu reţine nimic din ceea ce se spune - nici sub aspectul conţinutului, nici al formei, nici tema, nici implicarea vorbitorului sau a celor prezenţi. Este prezent doar sub aspect fizic.

4. ***Ascultarea activă***

SFATURI PENTRU O BUNĂ ASCULTARE	
• Fiţi pregătiţi să ascultaţi; • Păstraţi-vă mintea deschisă; • Urmăriţi ideile principale; • Arătaţi-vă interesat; • Rezervaţi timp pentru a asculta, dar şi pentru a adresa întrebări; • Ascultaţi cu atenţie; • Luaţi notiţe;	• Ascultaţi critic; • Interpretaţi corect pauzele/tăcerea: • Nu întrerupeţi vorbitorul; • Nu răspundeţi la telefon în timpul comunicării; • Obţineţi informaţii şi luaţi decizii corecte; • Ajutaţi şi încurajaţi interlocutorul

5 . ***Test de autoevaluare a ascultării active***

Pentru a vă aprecia capacitatea dvs. de a asculta, răspundeţi sincer la următoarele întrebări cu „da” sau „nu”.

1. Într-o sală vă plasaţi sigur astfel încît să fiţi sigur că veţi auzi clar?
2. Ţineţi cont de modul cum arată un vorbitor?
3. Sunteţi atent la ideile pe care le prezintă interlocutorul?
4. Priviţi către vorbitor şi ascultaţi ce spune el?
5. Sînteţi atent permanent la tema discuţiei şi urmăriţi şirul de idei care este prezentat?
6. Încercaţi să înţelegeţi logica şi raţionamentele spuse de interlocutor?
7. Vă întrerupeţi ascultarea cînd auziţi o părere pe care dvs. o consideraţi greşită?
8. În discuţii, permiteţi interlocutorului să aibă ultimul cuvînt?
9. Sînteţi sigur că luaţi în considerare şi punctul de vedere a celeilalte persoane înainte de a comunica, a răspunde sau a nu fi de acord?
10. Reuşiţi să menţineţi contactul vizual cu interlocutorul pe parcursul discuţiei?

Dacă doriţi să vă dezvoltaţi capacitatea dvs. de ascultător, aceste întrebări pot deveni ghidul dvs. Dacă abilitatea dvs. de ascultare va fi înaltă, veţi transforma interlocutorii în ascultători activi

6. ***Interpretarea testului***

Interpretarea rezultatelor testului *„Sunteţi un bun ascultător”:*

a. Dacă aţi răspuns la toate întrebările cu „da”, înseamnă ca nu aţi fost sincer cu dvs. V-ar place să fiţi aşa, dar fiţi cinstit! – pentru Dvs ascultarea este un lucru dificil, mai ales că puţini pot realiza aceasta la modul ideal.
b. Dacă aţi răspuns la jumătate din întrebări cu „da” , gîndiţi-vă la care întrebări şi de ce aţi răspuns „nu”. Vă este greu să vă concentraţi? Aveţi răbdare să ascultaţi doar cînd agreaţi pe cineva ? Persoanele dezagreabile vă influenţează capaciatea de ascultare?
c. Dacă scorul este de sub 5 puncte, atunci sunteţi fie prea cinstit sau sunteţi interesat doar de propriile idei fără a asculta părerea celorlalţi. Nu aveţi suficientă voinţă să faceţi efortul de a asculta pe ceilalţi.

7. ***Strategii de formare a ascultătorului activ***

- Eliminaţi factorii perturbanţi:
  - cu scop distractiv;
  - stările psihologice/fiziologice perturbante;

- aplicaţi diversitatea tipurilor de tăceri care exprimă: *nedumerire, aprobare, proteste, vinovăţie, de gîndire intensă, provocatoare, indiferente, obositoare, stimulative, obrăznicie exprimate atît de copii, cît şi de profesori;*
- elaboraţi cu copiii un set de reguli /principii de participare în activitate:
  - *adresăm întrebări potrivite în context potrivit;*
  - *să ne auzim unii pe alţii;*
  - *să ne tolerăm reciproc etc.*
- provocaţi şi menţineţi interesul prin expresii încurajatoare:
  - *dacă mă asculţi atent, mă ajuţi să-mi expun gîndurile;*
  - *mi-ar place să vorbeşti pe un ton potrivit;*
  - *comunicăm inteligent fără a nu întrerupe,*
  - *permite-mi să-mi închei mesajul;*
  - *îmi place cînd sunt ascultat pînă la sfîrşit etc.*
- vorbiţi puţin exprimînd idei multe:
  - *cereţi lămuriri;*
  - *faceţi observaţii scurte;*
  - *solicitaţi argumente şi precizări;*
- suscitaţi interesul prin noutăţi, curiozităţi;
- exprimaţi grafic schematic concluziile, informaţiile de bază
- explicaţi conţinuturile, utilizînd cel puţin tabla ca mijloc didactic;
- menţineţi permanent în cîmpul de comunicare toţi elevii;
- distribuiţi atenţie verbală/paraverbală/vizualăfiecărui elev;
- adresaţi întrebări diverse, demonstrînd că ascultarea este activă chiar şi în cazul tăcerii din partea elevului;
- citiţi mimica elevului (supărare, frustrare, îngrijorare, teamă, interes, pasiune etc.)
- îmbinaţi eficient în comunicarea cu elevii formele comunicării
  - *vervale:* dicţia, corectitudinea, claritatea, acurateţea faptelor prezentate etc.;
  - *paraverbale:* intonaţia, ritmul, tempoul, melodia etc.;
  - *nonverbale:* gestica, mimica, pantomimica, postura, privirea, poziţia corpului, distanţa etc.

8. Tehnici de formare a ascultătorului activ

TEHNICA „ASCULTAREA ACTIVĂ „

Mărimea grupului: *10 -30 participanţi*

Timp: *pînă la 20 minute*

Obiectiv: observarea ascultătorului activ şi ascultătorului pasiv

Jocul poate fi realizat în formă de două jocuri pe roluri.

Varianta 1. Pentru primul joc pe roluri este nevoie de doi participanţi. Unul din ei va juca rolul persoanei care trebuie să comunice despre ceva important: (chinezii emigrează şi în Moldova, posibil că vom reveni la sistemul de notare de 5 puncte etc.). Al doilea participant nu trebuie sa asculte. El poate folosi o mulţime de metode care ar da de înţeles că nu este atent la cel care vorbeşte (să nu privească la el, să-l întrerupă, să schimbe tema discuţiei, să se ocupe de altceva, să spună lucruri ce ar arăta lipsa de interes). Jocul continuă timp de 2 minute.

Jocul pe roluri se repeta cu alţi doi actori, dar acum al doilea participant, trebuie sa demonstreze interes real faţă de ceea ce-i va spune colegul.

Participanţii descriu comportamentul şi fac lista mişcărilor, a gesturilor care demonstrează că persoana ascultă atent (privirea atentă a interlocutorului, punerea întrebărilor, încurajarea interlocutorului cu expresii de tipul "Interesant", "Continuă" s.a.m.d.).

Varianta 2. Participanţii sunt împărţiţi în 3 grupuri şi interpretează rolurile de emiţător (grupul A), ascultător (grupul B) şi observator (grupul C). După urmărirea jocului pe roluri, participanţii descriu comportamentul şi fac o listă a mişcărilor si a gesturilor persoanei ce ascultă atent (privirea atentă a interlocutorului, punerea întrebărilor, încurajarea interlocutorului cu expresii de tipul "Interesant", "Continuă" s.a.m.d.) sau nu este atentă.

TEHNICA „*NOI ASCULTĂM FOARTE ATENT*”
Mărimea grupului: *10 -30 participanţi*
Timp: *pînă la 10 - 15 minute*
Obiectiv: formarea capacităţii de ascultare activă

Sunt invitate 3 persoane pentru rolul de obseravtori. Participanţii se separă in echipe şi trebuie să urmeze instrucţiunile cu exactitate. Vor primi puncte pentru fiecare însărcinare pe care o vor îndeplini. Persoanele care calculează punctele echipelor trebuie să noteze succesele echipelor în tabelul:

Urechea mică – 2p.	Două urechi - 1p-	Şarpe – 0 p.

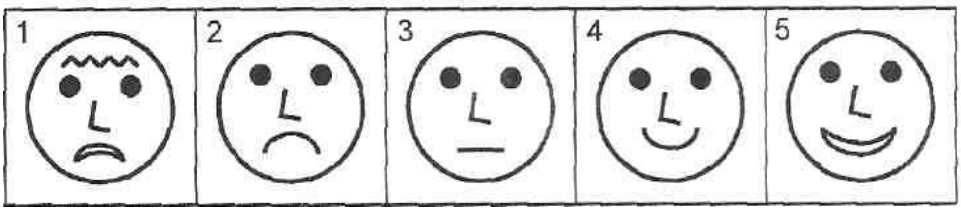
Cînd toţi sunt gata, animatorul atenţionează participanţii că va citi lista instrucţiunilor pe care participanţii vor trebui sa le realizeze pană la sfârşitul jocului.
Indicaţii:
1. Fără a vorbi, formaţi o coloană de la cel mai înalt la cel mai scund (jos de statură).
2. Stând unul in spatele celuilalt formaţi litera T.
3. Persoana a doua să pună mâinile pe genunchi.
4. Ultima persoana trebuie să stea cu spatele la celelalte.
5. A treia persoana trebuie să desfacă mâinile în părţi ca aripile.
6. Toţi cei care stau la spate să pună piciorul drept în faţa celui stîng.
7. Primul din rînd va privi în sus.
8. Al treilea de la spate trebuie să privească în jos.
9. Toţi participanţi strîng pumnii.
10. Toţi participanţii închid ambii ochi şi aşteaptă evaluarea rezultatelor de către observatori.
Observatorii prezintă rezultatele pentru fiecare echipă

Fişa de autoevaluare

A. ***Fiecare profesor răspunde în procente, de la 100% la 0%, la următoarele întrebări:***
1. Cât consideraţi că a fost pentru dvs. nou, actual şi util în trening-ul parcurs? R.....%
2. Cât ai reţinut din ce ai parcurs? R.....%
3. Cât eşti sigur că vei aplica din ce ai reţinut? R.....%

Adună cele trei procente, iar rezultatul împarte-1 la trei. Media este nota pe care ţi-ai pus-o singur (transformarea mediei în notă: 0% - 10% = 6; 11% — 25% = 7; 26% - 45% = 8; 46% - 69%= 9; 70% - 100% = 10).

B. ***Care este nota pe care o acorzi activităţii la care ai participat? Pentru a răspunde, indică figurina care exprimă cel mai bine opinia ta***



Anexa 7. **Formarea CCD pe dimensiunea conținutală. Curriculum disciplinar**

Comunicarea didactică

Obiective de formare profesională:

la nivel de cunoaştere:

- să descrie specificul comunicării didactice;
- să determine planurile de formare a competenței de comunicare didactică;
- să identifice parametri de evaluare a competenței comunicative;
- să proiecteze, realizezee si evalueze planurile competenței de comunicare didactică;

la nivel de aplicare:

- să elaboreze strategii discursive şi relaționale de transmitere a mesajului;
- să aplice tehnici de persuadare prin sincronizarea limbajului verbal, nonverbal şi paraverbal;
- să asigure claritate şi precizie conceptuală;
- să utilizeze adecvat concepte, teorii, orientări şi tendințe stiințifice specifice dezvoltării CCD;
- să determine dificultățile transpunerii didactice a teoriilor şi modelelor de referință la disciplina predată din perspectiva componentelor discursivă şi relațională;
- să valorifice potențialul semiotic al comunicării mixte;
- să asigure retroacțiunea în comunicare;

la nivel de integrare:

- să conştientizeze valența competenței comunicative în aria competențelor profesionale;
- să promoveze demersuri strategice active de dezvoltare a artei de comunicare didactică;
- să elaboreze demersuri de autoevaluare a competenței de comunicare didactică;
- să exprime deschidere pentru interpretarea /decodarea /transpunerea didactică.

Unități de conținut:

1. Fundamente teoretice ale comunicării didactice.
2. Competența de comunicare didactică a profesorului.
3. Componentele şi planurile de concretizare a competenței de comunicare didactică.
4. Componenta discursivă a comunicării didactice: planul cognitiv, planul argumentativ, planul retoric.
5. Componenta relațională: planul conversațional şi planul motivațional.
6. Transpunerea didactică.
7. Evaluarea competenței de comunicare didactică.

Evaluarea:

formativă - calitatea participării la activitățile care îi solicită direct pe studenți: discuții, dezbateri în cadrul seminariilor, studii de caz; răspunsuri orale; ***două probe obligatorii***: evaluarea cunoaşterii/aplicării/integrării componentelor şi planurilor de exprimare a competenței de comunicare didactică; elaborarea şi susținerea proiectului de dezvoltare a competenței de comunicare didactică.

finală - examen.

Repartizarea activităților didactice universitare (ADU)

Nr	**Tematica ADU**	**Învățământ cu frecvență la zi**		**Învățământ cu frecvență redusă**	
		Curs	**Seminar**	**Curs**	**Seminar**
1.	Fundamente teoretice ale comunicării didactice	4	2	2	2
2.	Competența de comunicare didactică a profesorului	4	2		
3.	Componentele şi planurile de concretizare a competenței de comunicare didactică.	2	2	3	2
4.	Componenta discursivă a comunicării didactice Planul cognitiv - exprimare a competenței de comunicare didactică. Planul argumentativ – formă operațională de întemeiere a cunoştințelor (tezelor) prin transformarea conținuturilor în sisteme operaționale. Planul retoric – arta vorbirii elegante.	8	2		
5.	Componenta relațională a competenței de comunicare didactică. Planul conversațional. Planul motivațional.	**6**	**4**	**2**	**3**
6.	Transpunerea didactică – capacitatea de transformare a informației ştiințifice în informație didactică.	**2**			
7.	Evaluarea competenței de comunicare didactică	4	3	2	2
	Total	30	15	9	9

Conținutul disciplinei

1.Fundamente teoretice ale comunicării pedagogice

Delimitări conceptuale şi precizări terminologice. Funcțiile comunicării pedagogice. Situații comunicative de valorificare a funcțiilor comunicării.

Comunicarea didactică – formă specifică actului de învățare. Definire, caracteristici.

Forme ale comunicării. Implicațiile psihopedagogice şi psihosociale ale diferitor tipuri de comunicare în procesul educațional.

Paradigmele comunicării.

Comunicarea profesor – şcolar realizată ca proces şi interacțiune. Triunghiul didactic.

2. Competența de comunicare didactică a profesorului

Concepția teoretică şi praxiologică a formării competenței de comunicare didactică.

Modelul competenței de comunicare didactică - construcție teoretică pentru identificarea/valorificarea componentelor şi a circuitelor. Determinații teleologice la nivelul curriculumului universitar.

Viziunea sistemică şi procesual-instrumentală asupra competenței de comunicare didactică a profesorului. Structurarea competenței de comunicare didactică.

Perspectivă educațională a Modelului competenței de comunicare didactică.

3. Componentele şi planurile de concretizare a competenței de comunicare didactică

Structurarea competenței de comunicare didactică în componentele discursivă şi relațională.

Funcționalitatea planurilor componentelor: discursivă în plan cognitiv, argumentativ, retoric şi relațională în plan conversațional, motivațional.

Particularitățile de formare a competenței de comunicare didactică.

Componenta discursivă a comunicării didactice

Planul cognitiv.

Discursul didactic – mijloc de exprimare a competenței de comunicare didactică.

Construirea demersului discursiv: restructurarea logică a discursului didactic. Alternarea strategiilor inductive cu deductive în procesul de structurare a informației.

Strategii discursive cognitive aplicate în asigurarea receptării conținutului didactic: descrierea, definirea operațională, explicarea conceptelor prin elemente observabile sau seturi de operații.

Analiza greşelilor frecvente în elaborarea discursului didactic (nivel înalt – nivel scăzut de abstractizare).

Planul argumentativ – formă operațională *de întemeiere* a cunoştinţelor (tezelor) prin *transformarea conținuturilor în sisteme operaționale*.

Argumentarea – strategie de influențare a grupului.

Condițiile argumentării didactice eficiente: imaginea profesorului despre grup, credibilitatea emițătorului (forța argumentelor, organizarea mesajului, receptarea limbajului, precizarea termenilor, acceptabilitatea, impresia de sinceritate). Pretenția de validitate în procedeul de convingere rațională.

Demersul discursiv argumentativ: îmbinarea argumentelor prin inducție, deducție, analogie, repetare, schematizare.

Planul retoric – arta vorbirii elegante.

Persuadarea - formă operațională de convingere prin registrul retoric (gama de expresii a fondului afectiv).

Expresivitatea emoțională prin sincronizarea limbajului verbal, para- şi nonverbal.

Nuanțarea discursului prin utilizarea suportului logistic.

4. Componenta relațională a competenței de comunicare didactică

Planul conversațional. Principiile interacțiunii.

Conversația – formă de interacțiune. Declanşarea conversației. Tipurile de întrebări, greşeli în elaborarea întrebărilor.

Ascultarea activă.

Planul motivațional - aspect determinant al climatului relațional.

Provocarea interesului – mijloc de menținere şi orientare a motivației grupului şcolar pentru învățare pe parcurs.

Funcțiile energetică şi reglatoare a relației de comunicare didactică.

Tipologia atitudinilor interpersonale: de interpretare, de evaluare, de consiliere, de înțelegere, de chestionare. Tehnici de exprimare/interpretare a atitudinilor prin mimică, gestică, voce, clişee verbale.

Decodificarea codurilor afectiv-atitudinale.

Factori de eficientizare a componentei relaționale a CCD.

6.Transpunerea didactică – capacitatea de transformare a informației ştiințifice în informație didactică.

Interpretarea (transpunerea) informației în conținut didactic prin strategiile discursive.

Teatralizarea cunoştințelor prin intermediul codurilor semiotice exprimate de limbajul verbal, paraverbal şi nonverbal.

Blocajele comunicării didactice.

Formele retroacțiunii în comunicare: feed-back-ul şi feed-forward-ul.

7.Evaluarea competenței de comunicare didactică

Repere taxonomice ale evaluării competenței comunicative (criteriul evaluării şi aprecierii).

Matricea competenței precomunicative. Parametrii de evaluare a CCD. Metodologia evaluativ - stimulativă.

Elaborarea proiectului lecției în baza componentelor CCD. Prezentarea/evaluarea discursului prin planurile de exprimare a CCD.

Arta comunicării pedagogice a proiectului.

Perspective de autoformare a competenței comunicative.

Bibliografie de bază:

1. Callo, T. Educația comunicării verbale. Chişinău: Ed. Litera, 2003. 148 p.
2. Ciobanu, O. Comunicare didactica, Iasi, 2003.
3. Ezechil, L. Comunicarea educațională in context şcolar. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 2002. 184 p.
4. Iacob, L. Comunicare didactică, în Psihopedagogie pentru examenele de definitivare şi grade didactice, Iaşi: Ed. Polirom, 1998, p. 318
5. Pâinişoară, I.-O., Comunicarea eficientă, Iaşi, Ed. Polirom, 2004, 220p.
6. Peretti, A. Legrand, J. A. Bonifaie, J. Tehnici de comunicare. Iaşi, Ed. Polirom, 2001. 392 p.
7. Sălăvăstru, D. Psihologia educației. Iaşi: Ed. Polirom, 2004. 287 p.
8. Şoitu, L. Pedagogia comunicării. Bucureşti: Ed. Didactică şi Pedagogică, 2001. 224 p.

Anexa 8. A. **TABELE**

Tabelul 1. Paradigme ale comunicării didactice.....p.32
Tabelul 2. Conținutul modulului psihopedagogic reflectat în Planul cadru.....p.53
Tabelul 3. Corespondența obiective curriculare – discipline de studiu.....p.65
Tabelul 4. Bariere de comunicare didactică.....p.70
Tabelul 5. Corelația bariere – variabile CCD.....p.71
Tabelul 6. Rezultatele cunoaşterii/aplicării/integrării comunicării didactice a studenților pedagogi p.73
Tabel 7. Distribuția opiniilor studenților privind elementele competenței de comunicare didactică.....p.75
Tabel 8. Distribuția actelor de conduită verbală a studenților stagiari p.77
Tabel 9. Distribuția actelor de conduită nonverbală a studenților stagiari.....p.79
Tabel 10. Nivelul de cunoştințe privind capacitatea de ascultare activă.....p.82
Tabelul 11. Proiectarea activităților de învățare privind dezvoltarea componentei discursive p.95
Tabelul 12. Proiectarea activităților de învățare privind dezvoltarea componentei relaționale.....p.96
Tabelul 13. Strategii de dezvoltare a comportamentului comunicativ nonverbal.....p.97
Tabelul 15. Distribuirea comparată a indicatorilor CCD pe dimensiunea discursivă.....p.113
Tabelul 16. Distribuirea comparată a indicatorilor CCD pe dimensiunea relațională.....p.114

Anexa 8. B. **FIGURI**

Figura 1. Circuitul conținuturilor triunghiului pedagogic .....p. 21
Figura 2. Modelul procesului de comunicare (C. Shannon şi W. Weaver).....p. 25
Figura 3. Modelul competenței de comunicare didactică.....p. 37
Figura 4. Structura eşantionului experimental.....p. 50
Figura 5. Distribuția opiniilor studenților privind competența de comunicare didactică...
.....p. 74
Figura 6. Demersul curricular de formare a CCD (DCF CCD) p.90
Figura 7. Obiectivele curriculare de formare a CCD p.92
Figura 8. Traseu de formare a competenței de comunicare didactică p.107
Figura 9. Diferențe valorice privind barierele în dezvoltarea CCD (la nivel discursiv).....p. 109
Figura 10. Diferențe valorice privind barierele în dezvoltarea CCD (la nivel relațional p.110
Figura 11. Distribuirea comparată a rezultatelor experimentului de formare a CCD (cunoaştere/aplicare/integrare) p.111
Figura 12. Distribuirea comparată a rezultatelor formării CCD (cunoaştere/aplicare/integrare) la studenții eşantionului experimental p.112
Figura 13. Valori ale competenței de comunicare didactică.....p.114
Figura 14. Ilustrarea nivelului CCD a studenților pedagogi (componenta discursivă).....p.115
Figura 15. Ilustrarea nivelului CCD a studenților pedagogi (componenta relațională) p.116